

Schauwienold-Rieger, Sabine

Bildung im zusammenwachsenden Europa. Kompetenzorientierung und Innovation für Europaorientiertes sowie Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (am Beispiel der Studiengänge Europalehramt)

2013, 1181 S. - (Tübingen, Univ., Diss., 2010.)



Quellenangabe/ Reference:

Schauwienold-Rieger, Sabine: Bildung im zusammenwachsenden Europa. Kompetenzorientierung und Innovation für Europaorientiertes sowie Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (am Beispiel der Studiengänge Europalehramt). 2013, 1181 S. - (Tübingen, Univ., Diss., 2010.) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-60678 - DOI: 10.25656/01:6067

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60678>

<https://doi.org/10.25656/01:6067>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bei vorliegender Publikation handelt es sich um die von der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen unter gleichnamigem Titel angenommene Dissertation (Tag des Kolloquiums: 06.06.2011). Eine gekürzte Fassung ist bereits als Buch im Verlag Julius Klinkhardt veröffentlicht worden: Schauwienold-Rieger, Sabine: Bildung im zusammenwachsenden Europa. Kompetenzorientierung und Innovation für Europaorientiertes sowie für Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2012, ISBN 978-3-7815-1879-7.

Die vorliegende Langfassung enthält ergänzend zur Buchveröffentlichung vor allem ausführliche Darstellungen der Begriffsdiskussionen, der Datenauswertung und der Hypothesenüber- und Güteprüfung.

Sabine Schauwienold-Rieger

**Bildung im zusammenwachsenden Europa:
Kompetenzorientierung und Innovation für Europa-
orientiertes sowie Bilinguales Lehren und Lernen
in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
(am Beispiel der Studiengänge Europalehramt)**

**Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen**

2010

Inhalt

1	Zum Untersuchungsanlass	5
1.1	Forschungsthema	5
1.2	Erkenntnisziel und Vorgehensweise	8
2	Begriffs- und Forschungslage	9
2.1	Schlüsselbegriffe dieser Studie	9
2.1.1	Zur Vorgehensweise der begrifflichen Bestimmungen	9
2.1.2	Europa	10
2.1.3	Bildung, Lehren und Lernen, Kompetenz	25
2.1.4	Europäische Dimension im Bildungswesen und die Lehr-/Lernprozesse ‚Europa-orientiertes Lehren und Lernen‘ sowie ‚Bilinguales Lehren und Lernen‘	50
2.2	Forschungsstand und -bedarf	75
2.2.1	Zur Darstellung der Forschungslage	75
2.2.2	Methodologische Problemkreise	75
2.2.3	Inhaltliche Defizite	81
2.2.4	Forschungsbedarf, erstes Set Forschungsfragen und -thesen	83
3	Untersuchungsplan Praxisuntersuchung	87
3.1	Zur Darstellung des Untersuchungsplans	87
3.2	Forschungstypus ‚Praxisuntersuchung‘ und Untersuchungsziel	87
3.3	Vorannahmen	91
3.3.1	Epistemologische Vorannahmen	91
3.3.2	Anthropologische und inhaltliche Vorannahmen	96
3.3.3	Auswirkungen dieser Vorannahmen	97
3.4	Rollen der am Forschungsprojekt Beteiligten	100
3.5	Gütekriterien	104
3.6	Zusammenfassung des Untersuchungsablaufs	107
3.7	Untersuchungsalternativen	110
4	Dokumentenanalyse (als erstes Untersuchungsverfahren dieser Praxisuntersuchung)	113
4.1	Zur Darstellung des Untersuchungsverfahrens ‚Dokumentenanalyse‘	113
4.2	Vorgehensweise im Untersuchungsverfahren ‚Dokumentenanalyse‘	113
4.2.1	Untersuchungsverfahren und <i>Sampling</i> der Dokumentenanalyse	113
4.2.2	Verfahrensschritte und Klassifizierungsinstrumente der Dokumentenanalyse	114
4.3	Durchführung der Dokumentenanalyse	118
4.3.1	Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein	118
4.3.2	Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen für EULLE	123
4.3.3	Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen für BLL	131

4.4	Ergebnisinterpretation der Dokumentenanalysen	144
4.4.1	Ergebnisinterpretation der Dokumentenanalyse zu Merkmalen ‚schlechter‘ Lehrkräfte... 144	
4.4.2	Ergebnisinterpretation der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE.....	145
4.4.3	Ergebnisinterpretation der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzansprüchen für BLL.....	152
4.4.4	Vergleich der Ergebnisinterpretationen zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE und für BLL	157
4.5	Bewertung der Dokumentenanalyse.....	161
4.6	Weiterer Forschungsbedarf, zweites Set Forschungsfragen und -thesen.....	163
5	Expertenbefragung (als zweites Untersuchungsverfahren dieser Praxisuntersuchung).....	167
5.1	Zur Darstellung des Untersuchungsverfahrens ‚Expertenbefragung‘	167
5.2	Vorgehensweise im Untersuchungsverfahren ‚Expertenbefragung‘.....	168
5.2.1	Expertenbegriff und Verfahrensmerkmale.....	168
5.2.2	Methodische Entscheidungen zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung	170
5.2.3	Kriterien und Auswahl des <i>Samplings</i>	177
5.2.4	Überblick über die Datensätze und Analyseschritte.....	185
5.3	Durchführung der <i>Pretests</i> und Forschungsvereinbarungen.....	193
5.3.1	<i>Pretest</i> zur Expertenbefragung	193
5.3.2	Interaktionsgeschichte und Forschungsvereinbarung.....	196
5.4	Durchführung der Fragebogenerhebung.....	198
5.4.1	Erhebung von Datensatz P2.....	198
5.4.2	Alter und Geschlecht der Befragten in der Datenauswertung von P2.....	199
5.4.3	Bezüge der Befragten zum Thema in der Auswertung von Datensatz P2	200
5.4.4	Zusammenfassende Interpretation der Fragebogenerhebung.....	204
5.5	Durchführung der Expertenbefragung	205
5.5.1	Interviews zur Erhebung von Datensatz P1 und P3.....	205
5.5.2	Zusammenfassende Protokolle als Aufbereitung von Datensatz P3	209
5.5.3	Kommunikative Validierung als Aufbereitung von Datensatz P3.....	211
5.5.4	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung von Datensatz P4/3 (Interviewteile I)	213
5.6	Expertenbefragungsergebnisse I.a: subjektive Theorien über erforderliche Lehrkompetenzen getrennt nach Lehr-/Lernbereichen und Schularten (d. h. in datensatzinterner Betrachtung)	248
5.6.1	Lehrerkompetenzansprüche für BLL an Grundschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-B I.....	248
5.6.2	Lehrerkompetenzansprüche für BLL an Hauptschulen als Ergebnis der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-D I.....	277
5.6.3	Lehrerkompetenzansprüche für BLL an Realschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-F I	289
5.6.4	Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Grundschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-A I.....	309
5.6.5	Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Hauptschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-C I.....	325
5.6.6	Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Realschulen als Ergebnis der qualitativen	

	Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-E I.....	345
5.6.7	Lehrerkompetenzansprüche aus standpunktgebundener Sicht als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalysen von Datensatz P4/3-G I bis -J I.....	370
5.6.8	Zur Zusammenfassung der datensatzinternen Betrachtung von Lehrerkompetenzansprüchen.....	399
5.7	Expertenbefragungsergebnisse I.b: subjektive Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen in einzelkompetenzspezifischer Betrachtung.....	400
5.7.1	Zur Darstellung der einzelkompetenzspezifischen und datensatzübergreifenden Betrachtung.....	400
5.7.2	Einzelkompetenzspezifische Betrachtung der personalen Lehrerkompetenzansprüche ...	402
5.7.3	Einzelkompetenzspezifische Betrachtung der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Lehrerkompetenzansprüche.....	410
5.7.4	Einzelkompetenzspezifische Betrachtung der fachlich-methodischen Lehrerkompetenzansprüche	421
5.7.5	Einzelkompetenzspezifische Betrachtung der sozial-kommunikativen Lehrerkompetenzansprüche	444
5.7.6	Zusammenfassung der einzelkompetenzspezifischen Betrachtung von Lehrerkompetenzansprüchen	451
5.8	Expertenbefragungsergebnisse I.c: subjektive Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen in datensatzvergleichender Betrachtung.....	471
5.8.1	Zur Darstellung der datensatzvergleichenden Ergebnisauswertung.....	471
5.8.2	Schulartspezifische Betrachtung der subjektiven Theorien über die für EULLE und für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen.....	471
5.8.3	Lehr-/lernbereichsspezifische Betrachtung der subjektiven Theorien über die an Grund-, an Haupt- und an Realschulen erforderlichen Lehrerkompetenzen.....	475
5.8.4	Zusammenfassende schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifende Betrachtung der subjektiven Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen	481
5.9	Expertenbefragungsergebnisse II: Stellungnahmen zu bestehenden Lehrerkompetenzansprüchen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	485
5.9.1	Zum Datenmaterial von Interviewteil II	485
5.9.2	Stellungnahmen zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE getrennt nach Schularten	488
5.9.3	Stellungnahmen zu Lehrerkompetenzansprüchen für BLL getrennt nach Schularten	493
5.9.4	Stellungnahmen zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE bzw. für BLL aus der Expertenposition Lehrkraft.....	496
5.9.5	Zusammenfassung der Expertenstimmungen in Interviewteil II in Verbindung mit Teil I.....	497
5.10	Ergebnisinterpretation der Expertenbefragung	509
5.10.1	Überblick über die Interpretation	509
5.10.2	Interpretation der Expertenbefragung zu Forschungsfrage 5.....	510
5.10.3	Interpretation der Expertenbefragung zu Forschungsfrage 6.....	517
5.10.4	Interpretation der Expertenbefragung zu Forschungsfrage 7.....	526
5.10.5	Interpretation der Expertenbefragung zu Forschungsfrage 8.....	537
5.11	Bewertung der Expertenbefragung	545
5.11.1	Überblick über die Bewertung	545
5.11.2	Die Gütekriterien intersubjektivität, Gegenstandsangemessenheit und Anschlussfähigkeit der Ergebnisse.....	545
5.11.3	Die Gütekriterien Adäquatheit, Stimmigkeit und Regelgeleitetheit.....	547
5.11.4	Die Gütekriterien Validität und Reliabilität.....	555

5.12	Zusammenfassung der Expertenbefragung und weiterer Forschungsbedarf.....	556
6	Gesamtergebnisse der Praxisuntersuchung und Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	560
6.1	Zur Vorgehensweise bei Darstellung und Interpretation der Gesamtergebnisse	560
6.2	Gesamtergebnisse der Praxisuntersuchung: Zusammenfassung der Dokumentenanalyse und der Expertenbefragung	561
6.2.1	Begriffsbezogene Gesamtergebnisse.....	561
6.2.2	Einzelkompetenzbezogene Gesamtergebnisse	562
6.2.3	Prozessbezogene Gesamtergebnisse	570
6.2.4	Produktbezogene Gesamtergebnisse	573
6.2.5	Arbeitsthesen- und forschungsfragenbezogene Gesamtergebnisse.....	580
6.3	Interpretation der Gesamtergebnisse: Theorieofferte an das Praxissystem Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	581
6.3.1	Ansprüche an die Theorieofferte.....	581
6.3.2	Theoriebildung: Anschlüsse im Wissenschaftssystem.....	583
6.3.3	Theorieofferte: Anschlüsse im Praxissystem.....	598
6.4	Zum Abschluss der Untersuchung.....	613
7	Verzeichnisse	617
7.1	Literaturverzeichnis	617
7.2	Abbildungsverzeichnis	651
7.3	Anhang auf CD.....	657
8	Zur Bewerberin im Promotionsverfahren.....	658
8.1	Darstellung des Lebenslaufs.....	1179
8.2	Darstellung des wissenschaftlichen Werdegangs	1181

1 Zum Untersuchungsanlass

1.1 Forschungsthema

Eine ‚europäische Dimension‘ im Bildungswesen (zur Begriffsklärung vgl. Kapitel 2.1.4.1) wird seit langen Jahren gefordert. Dies geschieht vor allem auf europa- und nationalpolitischer sowie auf bildungs- und schulpolitischer Ebene; es geschieht aber auch in der Erziehungswissenschaft. Die jeweils assoziierten Bedeutungen unterscheiden sich jedoch erheblich (u. a. in Umfang und Konkretheit, Zielsetzung und Inhalt, Rahmenbedingungen und Vernetzung). Zwei eher konsensfähige Elemente dieser so genannten europäischen Dimension sind das ‚interkulturelle Lernen‘ (beispielsweise von der Europäischen Kommission zum Motto des Jahres 2008 erklärt) und das ‚Bilinguale Lehren und Lernen‘ (*“a fast developing phenomenon in Europe [...] well regarded in many political and academic forums whether at national or European level.”*; Eurydice 2006, S. 52-53). Für beide Elemente – mit den Begriffen ‚Europaorientiertes Lehren und Lernen‘ (kurz: EULLE) und ‚Bilinguales Lehren und Lernen‘ (kurz: BLL) in den Kapiteln 2.1.4.2 und 2.1.4.3 beschrieben – sind Fragen der Lehrerkompetenz, -qualität und -wirksamkeit von besonderer Bedeutung (wie auch für andere, derzeit europa-weit diskutierte Bildungsthemen). Doch der Bereich der Lehrerkompetenzen wurde als Einflussgröße lange Zeit wenig beachtet; selbst aus internationalen Vergleichsstudien von Schülerleistungen wie TIMSS, PISA und IGLU¹ und dem hier oft beklagten Abschnitten Deutschlands wurde selten gefolgert, dass Lehrkräfte ihre professionelle Handlungskompetenz erhöhen müssten. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung war lange Zeit lediglich ein Randgebiet der empirischen Bildungsforschung; die mangelhafte empirische Datenlage, aber auch grundsätzliche Vorbehalte gegen die Erhebung von Lehrerqualifikationen sind weitere Gründe für diese geringe Beachtung der Lehrerkompetenz.

Doch seit wenigen Jahren zeichnen sich neue Entwicklungen ab: Zum einen wenden sich die Forschungsperspektiven von den (umfänglich beforschten)

¹ Zu diesen Vergleichsstudien zählen Studien wie TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*), eine Schulleistungsstudie, die in über 40 Ländern in vierjährigem Turnus wiederholt wird; vgl. Baumert/Bos/Lehmann 2000), PISA (*Programme for International Student Assessment*), eine Studie, die seit dem Jahr 2000 alle 3 Jahre in den meisten Ländern der OECD und in Partnerstaaten sowie als nationale Erweiterungsstudien insb. in Deutschland durchgeführt wird, um die Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler zu erheben; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Prenzel et al. 2004) und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* – international mit *PIRLS/Progress in International Reading Literacy Study* bezeichnet – an der 2001 7 und 2006 14 Staaten beteiligt waren; vgl. Bos/Lankes/Prenzel/Schwipert/Valtin/Walther 2005).

Schülerleistungen zunehmend ab und ihren Rahmenbedingungen zu.

„Die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften stellt hier [d. h. unter den Rahmenbedingungen, mit denen sich Schülerleistungen beeinflussen lassen; Sc.-R.] ein Gebiet dar, zu dem nur unzureichende Erkenntnisse vorliegen. Gerade wird erst damit begonnen, das Wissen von Studierenden, Referendaren und praktizierenden Lehrpersonen standardisiert zu testen und die Ergebnisse mit Merkmalen der Lehrerausbildung in Beziehung zu setzen“ (Blömeke 2009, S. 489).

Zum anderen ist eine Professionalisierungsdebatte in Gang gekommen, die stark divergierende Diskussionsstränge und Schlussfolgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufweist; Kontroversen über die Qualitätssicherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mittels Ausbildungsstandards schließen sich an, aber beiden Debatten fehlen empirische Daten und ein theoretisches Rahmenmodell, die Vergleiche zuließen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 469, 478).

Überdies wachsen in den letzten 10 Jahren die Bemühungen in der Hochschullandschaft um ihre europäische Dimension – seitens der EU vor allem im Bologna-Prozess, der die Studiengänge in ihren Mitgliedsstaaten harmonisieren und ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit sichern soll. Dies befördert das Thema ‚Lehrerkompetenzen‘ aus einer zweiten Richtung: der Lehrerausbildung. Beispielsweise wurde ENTEP (*European Network on Teacher Education Policies*) als europäisches Netzwerk zu den Strategien der Lehrerausbildung im Jahr 2000 von der EU gegründet, wurde die Lehrerausbildung europaweit verglichen (vgl. Eurydice 2002), wurden Standards für die Lehrerausbildung festgelegt auf nationaler Ebene (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004b) und auf europäischer Ebene für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften (vgl. Kelly/Grenfell 2004).

Nicht zuletzt werden bi- und trinationale Lehramtsstudiengänge eingerichtet sowie Zusatzstudiengänge, die interkulturelles Lernen und BLJ fokussieren. Die Nachfrage nach diesen Studiengängen² und die Einsicht in ihre Notwendigkeit wachsen mit der steigenden Umsetzung dieser Lehr-/Lernformen in Schulen.

„Wie auch in der Praxis immer deutlicher wird, erfordert der bilinguale Sachfachunterricht zusätzliche Qualifikationen, die im ‚normalen‘ Studium [einer Fremdsprache und eines nichtsprachlichen Faches; Sc.-R.] bisher nicht erworben werden können“ (Krechel 2005b, S. 15-16), aber „im Zentrum der Lehrerausbildung für bilingualen Sachfachunterricht in der ersten und zweiten Phase“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006, S. 21) stehen sollten. „*Many countries draw attention to a big shortage of teachers with the qualifications needed to teach in schools making use of CLIL methodology.*“ (Eurydice 2006, S. 55) „Ziel sollte es sein, die bilinguale Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu verstärken und mit Blick auf ein adressatenbezogenes Angebot zu ver-

² Diese Studiengänge bestehen bundesweit (und darüber hinaus) in unterschiedlicher Ausrichtung und Organisation (für die Region Oberrhein vgl. Bodenbender 2007; Geiger-Jaillet 2002 und 2005; Morgen 2007).

bessern.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006, S. 92) Es ist „für die Erteilung bilingualen Sachfachunterrichts spezielles Personal erforderlich. (...) Die Europalehramtsstudiengänge an den PHs [Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe; Sc.-R.] stellten lediglich ein kleines Segment der Lehrerbildung dar, sodass in absehbarer Zeit nicht genügend Lehrerinnen und Lehrer für ein einigermaßen flächendeckendes Angebot zur Verfügung stünden.“ (Landtag von Baden-Württemberg 2007, S. 56-57)

Diesen Entwicklungen hin zu einer europäischen Dimension im Bildungswesen fehlt es also nicht an Ansätzen oder programmatischen Forderungen, sehr wohl aber an theoretischer Fundierung und empirisch belegten Grundlagen dafür, ob eine – und wenn ja, welche – veränderte Lehrerinnen- und Lehrerbildung erforderlich ist: Ist sie zumindest in ihrer Zielsetzung, dem angestrebten Lehrerkompetenzprofil, empirisch begründbar? Diese Entwicklung in Zusatzstudiengängen oder den wenigen grundständigen Studiengängen bedeutet für alle Beteiligten einen erheblichen Mehraufwand; am Beispiel der (ausschließlich in Baden-Württemberg angebotenen, zwischen 1999 und 2010 von rund 2000 Studierenden absolvierten) Studiengänge Europalehramt³ zählen hierzu u. a.: eine Eingangsprüfung, eine Regelstudienzeit von 8 Semestern (statt 6 Semestern für das herkömmliche Lehramt an Grund- und Hauptschulen bzw. 7 für das herkömmliche Lehramt an Realschulen⁴), 1 bis 2 verpflichtende Auslandssemester, die bilinguale Ausrichtung eines Blockpraktikums, zusätzliche Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie eine besondere Ausrichtung der Staatsexamensarbeit. Wozu ist dieser Mehraufwand – falls theoretisch begründet – von den Beteiligten zu nutzen? Und bedingen (bildungstheoretisch betrachtet) diese Anforderungen an Lehrerinnen- und Lehrerbildung im zusammenwachsenden Europa somit einen veränderten Bildungsbegriff?

Diese Hochschulentwicklung ist – am Beispiel der Studiengänge ‚Europalehramt an Grund- und Hauptschulen‘ sowie ‚Europalehramt an Realschulen‘ – Ausgangspunkt der vorliegenden Studie. Dabei geht es mir um Erkenntnisse über

³ Das Land Baden-Württemberg entwickelte (unterstützt von der Deutsch-Französisch-Schweizerischen Oberrheinkonferenz und den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Freiburg) 1999 die Pilotstudiengänge ‚Europalehramt für Grund- und Hauptschulen‘ und ‚Europalehramt für Realschulen‘ und schrieb sie 2003 als reguläre Studiengänge fort, um die europäische Dimension in seine Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu integrieren. Diese Studiengänge sind (neben den herkömmlichen Studieninhalten) auf europaorientierte Studien und BLL ausgerichtet und bestehen bislang ausschließlich an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Karlsruhe (vgl. Schauwienold-Rieger 2002). Von den rund 2000 Absolventen der Studiengänge Europalehramt bis 2010 entfallen rund 1400 auf die Zielsprache Englisch und rund 600 auf die Zielsprache Französisch bzw. rund 1400 auf das Grund- und Hauptschullehramt und rund 600 auf das Realschullehramt.

⁴ Zum Verständnis des Begriffs ‚Grundschule‘ vgl. Schorch (2009), zu ‚Hauptschule‘ vgl. Ipfling (2009) und zu ‚Realschule‘ vgl. Fees (2009).

entsprechende Lehrerkompetenzprofile – also um das Warum und Wozu entsprechender Ausbildungsinnovationen: Die für EULLE und die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen sind das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit im Forschungsbereich Kompetenzforschung.

1.2 Erkenntnisziel und Vorgehensweise

Nach der theoriegeleiteten Präzisierung des Forschungsthemas umreißt ich (in Kapitel 2.2.4) den Forschungsbedarf: ein gesichertes, strukturiertes und bedeutungsvolles Anforderungsprofil für die Lehrkräfte, die EULLE, sowie für die Lehrkräfte, die BLL umsetzen. Dieser Bedarf führt zu einem ersten Set an Forschungsfragen und Prozesshypothesen. Kapitel 3 beschreibt den zur ihrer Beantwortung gewählten Forschungsrahmen ‚Praxisforschung‘ und -typus ‚Praxisuntersuchung‘ (vgl. Moser 1995) sowie das gesamte Forschungsdesign (den Forschungsplan).

Den Plan meiner Praxisuntersuchung setze ich in 2 empirischen Untersuchungen um: in einer Dokumentenanalyse (in Kapitel 4), an deren Ende ein zweites Set an Forschungsfragen und Prozesshypothesen steht, sowie in einer Expertenbefragung (in Kapitel 5); in beiden Kapiteln sind die qualitativen und quantitativen Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation ausführlich dargelegt und Forschungsprozess wie -produkt anhand von Gütekriterien bewertet. Ziel beider Untersuchungen sind (auf der Designebene) die dichte Gegenstandsbeschreibung und (anhand der Gegenstandsbeschreibung, aber ihr nachgeordnet) die Theoriebildung als Offerte an das Praxissystem. Dabei sind Lehrerkompetenzansprüche für EULLE und für BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen von Expertinnen und Experten der Untersuchungsgegenstand, also ihre komplexen Deutungssysteme (‚subjektive Theorien‘ genannt).

Abschließend verbindet Kapitel 6 beide Untersuchungen zu einem Theorieangebot – auf der Ebene schulpädagogischer Reflexion (vgl. Bohl 2005, S. 54-55) – an das Praxissystem. Bei ihm (und somit außerhalb des Wissenschaftssystems wie auch dieser Arbeit) liegt die Entscheidung, ob diese Studie (neben dem Erkenntnisgewinn) auch den erhofften Nutzen, einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in den EULLE- und BLL-bezogenen Innovationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, leistet.

2 Begriffs- und Forschungslage

2.1 Schlüsselbegriffe dieser Studie

2.1.1 Zur Vorgehensweise der begrifflichen Bestimmungen

Im Titel der vorliegenden Arbeit, in dem ihr zugrunde liegenden Forschungsinteresse und -thema spielen Phänomene eine zentrale Rolle, von denen nicht nur mehrere Vorstellungen, Modelle und Theorien vorliegen, wie es in den Sozialwissenschaften üblich ist; sondern die Komplexität und Interdisziplinarität dieser Phänomene erhöhen ihren begrifflichen Klärungsbedarf darüber hinaus deutlich. Auf ihre inhaltliche Fassung und Abgrenzung verwende ich hier darum viel Raum und Aufwand. So binde ich den anvisierten Praxiskontext an die Theorie an, um ihn anschließend als Forschungsgegenstand wissenschaftlich zu bearbeiten.

Ein Schlüsselbegriff der vorliegenden Arbeit ist ‚Bildung‘; in diesen allgemeinpädagogischen Kontext fallen auch der ‚Lernbegriff‘, der ‚Lehrbegriff‘ und der ‚Kompetenzbegriff‘ (an den sich der schulpädagogische Begriff der ‚Lehrerkompetenz‘ anschließt). Im schulpädagogischen Kontext umreißt ich auch die Begriffe ‚europäische Dimension im Bildungswesen‘, ‚Europaorientiertes Lehren und Lernen/EULLE‘ und ‚Bilinguales Lehren und Lernen/BLLE‘. Die 2 letztgenannten Begriffe und der Lehrerkompetenzbegriff sind zentral in der Darstellung von Forschungslage und -bedarf sowie in der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung (des literaturanalytischen und des empirischen Teils) meiner Arbeit. Weil sie besonders diffus sind, mehrdeutig verwendet werden und der Begriff EULLE neu von mir eingeführt wird, setzt ihre Klärung die Definition der anderen Schlüsselbegriffe voraus – einschließlich des interdisziplinären Begriffs ‚Europa‘, der wörtlich in zweien der genannten Schlüsselbegriffe auftaucht. Seine Problematisierung stelle ich an den Anfang dieses Kapitels, denn eine umfassende Begriffsklärung der vorliegenden Phänomene

„setzt ein Europaverständnis voraus. Dies aber ist zeit-, kultur-, regional- und institutenspezifisch.“ (Schleicher/Bos 1994, S. 17)

Methodologische Begrifflichkeiten hingegen sind in Kapitel 3, 4.2 und 5.2 definiert.

Zur Definition dieser 8 Schlüsselbegriffe ziehe ich – mit wechselnder Schwerpunktsetzung – heran (vgl. Bohl 2005, S. 56-57): ihre Worterklärung (wörtliche Übersetzung, etymologische Bedeutung), Kurzdefinition (definieren, eingrenzen, abgrenzen), Merkmale (weitere Konkretisierung über die Definition hinaus), historische Einordnung (Entstehung und Bedeutungsveränderung), Einordnung in ein Begriffsfeld (ähnliche Begriffe, Verwendung und Definition verschiedener

Autoren, Verwendung in anderen Bereichen, Gegenbegriffe, Über- und Unterbegriffe) und ihre theoretische Strukturierung (Zuordnung zu einer oder mehreren Theorien).

2.1.2 Europa

Die etymologische Herkunft und Bedeutung von ‚Europa‘ ist nicht sicher: Der Begriff geht eventuell zurück auf *Europe*, eine Frauengestalt der griechischen Mythologie, oder aber (bzw. und) auf semitisch *ereb* mit der Bedeutung ‚dunkel, dem Sonnenuntergang zu, westwärts‘ im Sinne von Abendland (vgl. Lichtenberger 2005, S. 12-14).

«Mais d'autres traditions existent, qui font d'Europe une des Océanides (...) ou alors celle qui s'unit à Poséidon (...). Incertitude par conséquent, et incertitude que ne lève pas l'étymologie, puisque c'est sans assurance que l'on donne au mot une origine indo-européenne, pour certains sans doute égéenne préhellénique, et qu'on oppose un hirib, Europe, signifiant <couchant>, à apon, Asie, signifiant <Orient>.» (Carpentier 2002, S. 14-15)

Erstmals schriftlich erwähnt von Hesiod um 700 vor Christus, tritt der Begriff Europa Ende des 15. Jahrhunderts nach Christus immer häufiger auf und zählt im 18. Jahrhundert zum allgemeinen Wortschatz. Der heutige Europabegriff ist aus mehreren Gründen nur schwer zu klären: Als Alltagsbegriff ist er diffus. Als Fachbegriff wird er in vielfältigen Zusammenhängen verwendet und steht je nachdem für geographische, wirtschaftliche, politische, rechtliche, historische, gesellschaftliche, kulturelle, sprachliche, bildungspolitische, verwaltungstechnische und andere Aspekte. Im interdisziplinären Vergleich unterscheiden sich nicht nur die (je nach Disziplin unter Bezugnahme auf Nachbardisziplinen betonten) Aspekte Europas, sondern auch – und zum Teil erheblich – sein jeweiliges Gesamtverständnis. Doch selbst in engerer, disziplinärer Betrachtung widerstreiten selbstverständlich mehrere Theorieansätze. Überdies ist jede Begriffsklärung lediglich ein Zwischenstand im Verlauf einer erheblichen Dynamik der Bedeutungsveränderung von ‚Europa‘ und einer wechselnden gesellschaftlich zugeschriebenen Bedeutsamkeit. Eine umfassende, kompakte und aktuelle begriffliche Bestimmung ‚Europas‘ liegt in der *scientific community* nicht vor.

Auf diesem Hintergrund interdisziplinärer, disziplinärer und prozessualer Definitionsprobleme umreißt ich den Europabegriff für die vorliegende Arbeit. Ich tue dies in einem weit gefassten Verständnis des Begriffs – interdisziplinär und vorläufig. Das ist zum einen der beschriebenen Komplexität und zum anderen den Untersuchungsgegenständen der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 3) angemessen – aber aufwändig. Zu dieser Begriffsbestimmung ziehe ich Verbindungen zwischen Sichtweisen der Geographie, Geschichts- und Politikwissenschaft sowie Linguistik und bilde aus einschlägigen, aktuellen Ansätzen eine

Synthese. Als Kurzdefinition für die vorliegende Arbeit gilt: Europa ist Kontinent, historische Einheit, politischer Raum und sprachlich-kultureller Zusammenhang.

Aus geographischer Sicht bezeichne ich mit ‚Europa‘ den zweitkleinsten Kontinent der Erde. Er liegt auf der nördlichen Halbkugel, umfasst ungefähr 10,5 Millionen Quadratkilometer einschließlich Inseln und Binnenmeeren und bildet zusammen mit Asien ‚Eurasien‘ als größten Kontinent der Erde. Aufgrund seiner historischen Rolle gilt Europa aber als eigenständiger Kontinent, obwohl seine Umriss nicht überall eindeutig sind – insb. nicht im Osten.

„Der Europa genannte geographische Raum präsentiert sich im Laufe der Jahrhunderte mit fließenden geographischen, kulturellen und politischen Grenzen.“ (Brunn 2004, S. 20) Europa ist „nur in zwei Himmelsrichtungen – Norden und Westen – durch geographische Kontinentalgrenzen bestimmt (...) [hat; Sc.-R.] im Süden das eher verbindende als trennende Mare Medium als Brücke zum europäisch imprägnierten Nordafrika (...) und [weist; Sc.-R.] im Osten zwischen den großen kulturellen Polen des eurasischen Kontinents, China, Indien und Europa eine gewaltige Landmasse fließender Übergänge auf“ (Nidarömelin 2007, S. 35). Auch „wenn sich die Grenzen, die zur Definition benützt werden, an der Natur orientieren, sind sie immer künstlich gezogen, aus Verabredung und Kampf hervorgegangen, auf Konvention und Gewalt gegründet.“ (Gauß 2000, S. 58)

Natürliche Anhaltspunkte zur Eingrenzung Europas als Kontinent bestehen gegen Vorderasien und Afrika (Schwarzes Meer, Bosphorus, Dardanellen, Marmarameer und Mittelmeer) und nach Westen und Nordwesten (Atlantischer Ozean und seine Nebenmeere). Im Osten verschob sich die Grenze Europas zu Asien mehrmals in den gesellschaftlichen Konventionen (vgl. Fassmann 2002) der Neuzeit:



Abb. 1: Europa-Karte (Lichtenberger 2005, S. 14)

Die östliche Grenzziehung am Ural ist *common sense* und gilt für den Europabegriff der vorliegenden Studie, wenngleich (vgl. Lichtenberger 2005, S. 15) die morphologische Kontinuität, kulturgeographische Erwägungen, Unterschiede im ländlichen Sozialraum und im Städtewesen u. a. m. dies in Frage stellen.

„Europa ist keine von der Natur vorgegebene Einheit. Andererseits besitzt es physisch-geographische Besonderheiten.“ (Lichtenberger 2005, S. 13)

An physisch-geographischen Besonderheiten Europas unterscheide ich hier (aus Zeit- und Platzgründen lediglich) oberflächenstrukturelle, klimatische und bio-regionale Merkmale (vgl. Lichtenberger 2005, S. 39-74). Seine Reliefgestalt ist gekennzeichnet von 3 Faktoren: Dem Meer zugewandt, ist Europa vergleichsweise reich in Nebenmeere und Halbinseln gegliedert mit der (im Verhältnis zur Fläche) weltweit längsten Küste. Es ist verkehrsmäßig durchgängig, sowohl in Nord-Süd- als auch in Ost-West-Richtung. Europas vielfältige Oberflächengestalt bedeutet zahlreiche überblickbare Teilräume, ‚Raummangel‘, komplizierte räumliche (u. a. geologische) Strukturen sowie die (im weltweiten Vergleich) mittlere Größe der Gebirge und Flüsse.

Europas Klima beeinflusst der Golfstrom so, dass hier die Vereisungsgrenzen der Wasserwege sowie die Anbau- und Waldgrenzen weltweit am nördlichsten verlaufen. Die beherrschenden Luftkörpermassen sind das Azorenhoch im Süden und das Islandtief im Norden. Im Vergleich der Kontinente sind in Europa Witterungsabläufe vorhersehbar, Unwetterkatastrophen gemäßigt und Schwankungen in den Ernteerträgen gering. Europas kühl-gemäßigte, gemäßigte und mediterrane Klimazonen sind strahlungsbedingt (aufgrund Europas Nord-Süd-Erstreckung von 71° bis 36° Nord) in Klimagebiete west-ost-differenziert (aufgrund der vorherrschenden Westwinde und der jeweiligen Entfernung zur See) und höhendifferenziert (aufgrund des Gebirgscharakters weiter Teile).

Neben den Klima- und Standortfaktoren bestimmt vor allem der Mensch Europas Biodiversität: Die Europäer veränderten ihren Wald, der zuvor den Großteil des Kontinents bedeckte, um Kulturlandschaft zu schaffen. Diese weltweit stärkste Umwandlung des natürlichen Waldkleides ist gekennzeichnet von Vernichtung, Degradierung in Sekundärformationen und Überführung in andere Nutzungen: Heute besteht noch die höchste Bewaldungsdichte (und das wirtschaftliche Holzreservoir Europas) im nördlichen Nadelwald (aber einförmig, locker und einschichtig bestockt). Stärker als die sommergrünen Laubwälder (nach Norden von Kälte, nach Osten und Süden von Dürre begrenzt) kennzeichnen Heiden und Moore Europas Westen. Die mediterrane Hartlaubregion ist (mit ihren immergrünen, trockenheitsresistenten, aber langsam wachsenden Holzpflanzen) weitgehend zur Macchia degradiert. Die so entstandenen Vegetationsregionen bedingen (neben anderen Einflussgrößen wie Umweltverschmut-

zung und -schutz) Europas Besatz mit Tieren.

Aktuelle Entwicklungen in Europa finden simultan global und lokal statt – so genannte Glokalisierungen; das bedeutet, dass sowohl räumliche Distanzen an Bedeutung verlieren und Veränderungen europa- (und welt-)umspannend sind als auch dass lokale Zusammenhänge an Bedeutung zunehmen und regionale Differenzierungen eintreten (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 35-36).

Die historischen Zugänge zum Europabegriff, die ich für die vorliegende Arbeit wähle⁵, fasse ich in 3 Merkmalen zusammen: Entwicklungsgeschwindigkeit, -schwerpunkte und -muster.

Die physisch-geographischen Besonderheiten dieses Kontinents bieten seinen Menschen im weltweiten Vergleich gute Lebensbedingungen und prägen seine Entwicklungsgeschwindigkeiten und -schwerpunkte, die ich so beschreibe: von Langsamkeit über Ungleichzeitigkeit zur Vorzeitigkeit. Zunächst trugen in prähistorischer Zeit sowohl Europas Klima, die guten Nahrungs-, Energie- und Rohstoffquellen (in den vielfältigen Zugängen zum Meer, den fruchtbaren Böden und den Flüssen) als auch Europas geringe Bevölkerungsdichte zu einer vergleichsweise langsamen kulturellen Entwicklung bei.

“In early Europe (...) bands of a few families could get along, scratching a living from hunting, fishing and primitive agriculture, with no need for complex governmental or social arrangements to regulate their small numbers. They hardly inhabited a rustic paradise, but they got by, even if it meant later arrival at civilization than elsewhere (...) – as evidenced by the fact that agriculture made its first appearances elsewhere. (...) Early Neolithic villages show no signs of defensive building and earlier Neolithic Europe seems to have been a peaceful place, no doubt because it was still so empty.” (Roberts 1997, S. 9-15)

Die Menschen nahmen zunehmend Einfluss auf Europas geographische Gestalt (Flüsse, Wälder, Berge usw.; vgl. Roberts 1997, S. 6-8), begannen die Bodenschätze und die Energiequellen ihres Kontinents zu nutzen (vgl. Roberts 1997, S. 13), entwickelten die Landwirtschaft entscheidend weiter (vgl. Roberts 1997, S. 8-11; Seibt 2005, S. 25) und nahmen an Zahl zu. Schwerpunkt dieser – wie wohl im Vergleich mit anderen Hochkulturen noch immer hinterherhinkenden⁶

⁵ Roberts (1997) erklärt anhand der physisch-geographischen Merkmale dieses Kontinents essentielle Entwicklungen seiner frühen Geschichte. Carpentier (2002) beschreibt – trotz Variation und Wechsel in der geographischen Grenzziehung Europas seit der Antike – Europas Geographie eingehend, aber nicht als Ausgangspunkt seiner Entwicklungslinien. Seibt (2005) versteht Europa in den vergangenen tausend Jahren als „eine historische Einheit, die innerhalb ihres Bereichs mehr Selbstbezüge kennt als Fremdbezüge“ (Seibt 2005, S. 18) und die insb. über ihre religiösen Strömungen verständlich wird. Vorbeck (2001) vergleicht die auf europäischem Boden gegründeten Reiche und zieht daraus Schlüsse für Europas Zusammenwachsen. Brunn (2004) beschreibt die Europäische Integration westlicher Staatengemeinschaften (insb. des Europarats und der EG/EU).

⁶ Antithetisch zu dieser Langsamkeit stehen die in (Nord-)Europa am weitesten entwickelte Metallbearbeitung und die ältesten megalithischen Funde (4000 v. Chr.) in Spanien und der Bretagne.

– Entwicklung wurde Europas Südosten. Im Mittelmeergebiet begann die Frühgeschichte mit der ägäischen Kultur bereits in der Bronzezeit – in Mitteleuropa jedoch erst in der Eisenzeit (mit Caesar Mitte des 1. Jahrhunderts v. Chr.) und in Nordeuropa noch später; bis zum Ende des Altertums blieb der Mittelmeerraum – unter dem Einfluss der großen Zentren Athen, Jerusalem, Rom, Byzanz und Alexandria – Europas Entwicklungsschwerpunkt.

“Europe’s first cities all appeared south of it [the northern limit of olive cultivation; Sc.-R.]. (...) The same sort of basis for civilized life, indeed, tended to appear all round the Mediterranean (...) and crystallized in the little towns which were the first shoots of European urbanism. (...) The Aegean was a cultural collector and distributor (...). Unsurprisingly, commerce flourished and languages spread in so favourable a setting.”
(Roberts 1997, S. 6-19)

Diese Ungleichzeitigkeit der Zivilisationsprozesse in West- gegenüber Osteuropa und Süd- gegenüber Nordeuropa wurzelte insb. in 4 Faktoren. Das sind einmal die genannten klimatischen Unterschiede (vgl. Roberts 1997, S. 6); zum zweiten wirkten die dichten Wälder (vgl. Roberts 1997, S. 7) und die Gebirge (vgl. Roberts 1997, S. 7; Carpentier 2002, S. 22) zunächst als Isolationsfaktoren. Als Mobilitätsfaktoren hingegen wirkten drittens die zahlreichen kleinen Meeresinseln im Südosten (vgl. Carpentier 2002, S. 18; Roberts 1997, S. 3-19; aber nur wenige große im Westen) und die Flüsse (vgl. Carpentier 2002, S. 22; Roberts 1997, S. 7); sie erleichterten Kommunikation, kulturellen und kommerziellen Austausch. Schließlich beeinflusste die große Ebene als Migrationskorridor (vgl. Roberts 1997, S. 8) diese Ungleichzeitigkeit kultureller Entwicklungen. Geprägt vom Römischen Reich, der germanischen Völkerwanderung im 4. Jahrhundert nach Christi Geburt sowie der Lösung des Abendlandes von Byzanz seit dem 7. Jahrhundert n. Chr., war erst mit Beginn des Mittelalters das nordalpine Europa nicht mehr aus den zentralen Entwicklungen europäischer Geschichte ausgeklammert. Neben dem Entwicklungsschwerpunkt änderte sich nun auch die Entwicklungsgeschwindigkeit Europas von einem verzögerten Zivilisationsprozess zu einer Vorzeitigkeit kultureller Entwicklung im Vergleich mit vielen anderen Regionen der Erde. Dazu zählen Wissenschaft und Universitäten, Recht und Verwaltung, Wirtschaft sowie Literatur und Musik, Kunst und Architektur des Hochmittelalters (vgl. Höffe 2005, S. 41).

Das Europa der vergangenen tausend Jahre ist „eine historische Einheit, die innerhalb ihres Bereichs mehr Selbstbezüge kennt als Fremdbezüge (...) Bisher war alles hier oder dort in den alten Hochkulturen der Weltgeschichte schon einmal da gewesen, schon entwickelt, schon erdacht. Aber seit der Jahrtausendwende [vom ersten zum zweiten Jahrtausend nach Christus; Sc.-R.] lief die Entwicklung aller bisherigen Weltgeschichte davon.“ (Seibt 2005, S. 18-22) *«Pourquoi cette antériorité de l’Europe ? L’aptitude à inventer est un élément de solution : cette capacité, l’Europe la tenait de la science grecque et aussi du christianisme qui, en désenchantant l’univers, frayait la voie à la recherche d’explications rationnelles. (...) La poussée démographique a été la clé de l’essor de l’Europe occidentale entre le 10e et le 13e siècle.»* (Rémond 2002, S. 10)

Aktuell beschleunigt sich der soziale Wandel Europas auf weniger als eine Generationenfolge (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 35-36).

Neben diesen Entwicklungsgeschwindigkeiten und -schwerpunkten schreibe ich dem vorliegenden Europabegriff 2 Entwicklungsmuster zu – ein kulturell-kirchliches und ein gleichzeitig nationales und einigendes. Kulturell-kirchlich ist Europa gezeichnet von einer vielgestaltigen Verbindung frühgeschichtlicher Prägungen, römischer Zivilisation und Germanentum der Völkerwanderung. Hier entstanden die für Europa typischen Kulturen: einerseits auf engstem Raum politisch, sprachlich und sozial uneinheitlich (vgl. Weidenfeld 2004b, S. 22) und andererseits mit Gemeinsamkeiten:

Europa „ist geprägt von der Tradition einer jahrhundertlangen Begegnung der Mittelmeerwelt mit den noch viel älteren orientalischen Hochkulturen, die schließlich vor zweitausend Jahren im römischen Imperium politische Gestalt annahmen. Und bei allen möglichen Veränderungen im Lauf von mehr als tausend Jahren hat Europa bestimmte Charakterzüge ausgeprägt (...). Diese Kultur verheißt eine rational intendierte Lebensbewältigung (...) mit dem technischen Fortschrittsoptimismus und der klassischen Humanitätsidee, mit ihrem gebrochenen, aber noch immer lebendigen Christentum. (...) Europa ist demnach vornehmlich der Raum für die Entfaltung eines in der Weltgeschichte einmalig dynamischen historischen Prozesses. (...) Die Kirche leistete dabei bekanntlich je länger je mehr Entwicklungshilfe.“ (Seibt 2005, S. 18-19)

Von der Alten über die Mittlere bis in die Neuere und Neueste Geschichte sind die vielen auf dem europäischen Kontinent gegründeten Reiche wieder zerbrochen, weil die kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt nicht respektiert, die Glieder nicht gleichberechtigt und die Einheit nicht auf gemeinsame Überzeugungen und Werte gestützt wurden (vgl. Vorbeck 2001). Friede, der Ausgleich der Mächte und Konfessionen, wurde allein innerreichlich (ohne die Beteiligung der anderen europäischen Reiche) zunehmend unmöglich: Der erste europäische Kongress mündete 1648 nach dreijährigen Verhandlungen in den Westfälischen Frieden. Dieses gleichzeitig einigende als auch dezentralisierende und nationalistische Entwicklungsmuster prägte Europa und hält an. In der Zeitgeschichte motivieren zur europäischen Integration zum einen der Wunsch nach Frieden und Wohlstand der europäischen Völker und ihrer Eliten, wie es die ‚idealistische‘ Geschichtsschreibung interpretiert (vgl. Brunn 2004, S. 16). Zum anderen sieht die traditionelle Außenpolitik der in Europarat und EU engagierten Staaten in der europäischen Einigung das adäquate Mittel zum nationalen Machterhalt, wie ‚realistische‘ Historiker die Integration deuten (vgl. Brunn 2004, S. 16).

Es haben „massive, von welchem Akteur auch immer formulierte, ‚nationale‘ Interessen in jeder Phase des Integrationsprozesses und bei jedem einzelnen Schritt eine erhebliche Bedeutung gehabt (...) andererseits war die Realität der Idee [Europa; Sc.-R.] unabdingbar als gemeinsamer Fluchtpunkt der Einzelinteressen. Mit der ‚Idee Europa‘ verbanden sich Vor-

stellungen von einem gemeinsamen Schicksal, von gemeinsamen Werten und Traditionen, und das erleichterte es, die Interessen als komplementäre und miteinander zu vermittelnde Interessen wahrzunehmen. (...) Die einzelnen Schritte erfolgten stets als Reaktion auf den Druck internationaler Konstellationen und nationaler Interessen.“ (Brunn 2004, S. 15-17)

Europas politische Grenzen haben sich im Laufe der Geschichte häufig verändert; auch in der Gegenwart variieren Form/*polity*, Inhalt/*policy* und Prozess/*politics* (vgl. Meyer 2003) des politischen Europabegriffs je nach Verständnisebene. Für die vorliegende Arbeit skizziere ich dies auf 5 Merkmalsebenen: staatlich-territoriale Veränderungen, politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit, Europäischen Union, Mehrebenensystem und europäische Identität. Zum einen haben sich die internationalen Grenzen im 20. Jahrhundert aufgrund von 3 großen Wellen staatlich-territorialer Veränderungen des europäischen Kontinents verschoben – aufgrund des ersten Weltkriegs, des zweiten Weltkriegs und des Zusammenbruchs des kommunistischen Systems in Osteuropa Anfang der 90er-Jahre. Zu den 51 europäischen Staaten (gemäß oben stehender geographischer Grenzziehung) zählen auch die Türkei, Kasachstan und die Russische Föderation, obwohl der größte Teil dieser Länder in Asien liegt.

Meine zweite Interpretation des politischen Europas: Trotz aller gegenläufigen Tendenzen, Phasen und Spannungen ist Europa von einer politischen Kultur der freiheitlichen Demokratie – entstanden im Griechenland des Altertums in scharfem Gegensatz zu den orientalischen Reichen – geprägt und hat nach Strukturen politischer und wirtschaftlicher Zusammenarbeit gesucht. Von den heute zahlreichen europäischen Institutionen wurden einige bereits kurz nach dem zweiten Weltkrieg gegründet – so bereits 1949 der Europarat mit dem Ziel, auf dem europäischen Kontinent Zusammenarbeit, Frieden, Wohlstand, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte zu fördern und festigen. Er umfasst mit 47 Mitgliedern fast alle Staaten des geographischen Europas (außer Belarus/Weißrussland, Kasachstan, Republik Kosovo und Vatikanstadt; Stand 2010) und reicht über dessen Grenzen hinaus: nach Süden mit Zypern und nach Osten bis an den Pazifik mit der Russischen Föderation.

Eine der europäischen Institutionen wird häufig synonym für den politischen Fachbegriff Europa verwendet: Die Europäische Union (kurz: EU) ist eine dritte Verständnisebene. Im Sinne der EU umfasst Europa 27 Mitgliedsstaaten mit insgesamt 4,2 Millionen Quadratkilometern und (Stand: 2007) 495 Millionen Bürgerinnen und Bürgern. Hatte Europa sich jahrhundertlang über Grenzen definiert, ist deren Bedeutung innerhalb der EU inzwischen weitgehend reduziert (vgl. Höffe 2005, S. 40). Die EU hat – in ihrer Vorform zunächst primär wirtschaftlich ausgerichtet – vieles erreicht; dazu zählen seit 2 Generationen weitgehender Friede nach Jahrhunderten geprägt von (Bürger-)Kriegen, weitrei-

chende politische Freiheit, relativer Wohlstand (vgl. Höffe 2005, S. 40) und breitere Entscheidungsbeteiligung der Bürgerinnen und Bürger⁷. Nichtsdestotrotz steht sie vor großen Herausforderungen und in heftiger Kritik.

„Die Ordnung um den integrierten Kern der Europäischen Union etabliert sich als Zukunftsmuster für die Entwicklung des Kontinents.“ (Weidenfeld 2004b, S. 15) „Die gesetzten Ziele wie die Sicherung des Friedens in dem durch Kriege und tiefe Feindschaft erschütterten Kontinent, Bildung und Fortentwicklung einer Wertegemeinschaft, Steigerung des wirtschaftlichen Wohlstandes, Lösung der gemeinsamen und grenzüberschreitenden Problemfälle, nicht zuletzt das Ziel, eine beachtete, gewichtigere Position in der Weltwirtschaft zu übernehmen, sind weitgehend erreicht worden.“ (Yenal 2004, S. 19)

Dennoch „muss die Europäische Union (...) fünf Herausforderungen bestehen, um auch in dem noch jungen Jahrhundert erfolgreich weiter zu bestehen: ihre Erweiterung nach Osten, die Gestaltung des Verhältnisses zu den neuen Nachbarn an dieser Grenze, die Modernisierung ihrer Wirtschaft und die überfällige Neuordnung ihrer Institutionen (...). Auch der Ausbau der Gemeinsamen Sicherheits- und Verteidigungspolitik steht im Mittelpunkt des europäischen Interesses.“ (Weidenfeld 2004b, S. 15) „Der Union stellen sich zu Anfang des 21. Jahrhunderts im Spannungsverhältnis von Vertiefung und Erweiterung mindestens vier Grundsatzfragen, nach der Finalität und damit Idee; der Identität; den geographisch-politischen Grenzen und der Handlungsfähigkeit Europas.“ (Pipensneider 2005, S. 6) „Das Demokratiedefizit, die fehlende Transparenz sowie mangelnde Effizienz des politischen Handelns sind die wesentlichen Kritikpunkte.“ (Yenal 2004, S. 18)

Viertens lässt sich politisch das Verhältnis von EU und ihren Mitgliedsstaaten bestimmen: Europa stellt sich hier als Mehrebenensystem dar. Form, Inhalt und Prozess von Politik sind darin weder primär national noch primär europäisch, sondern beides, und dies untrennbar interdependent. Europäische Entscheidungen beeinflussen die meisten Politikfelder, gesellschaftliche Handlungszusammenhänge und das Alltagsleben der in der EU lebenden Bürgerinnen und Bürger (vgl. Weißeno 2004b, S. 11-12).

„Die Abschottung der nationalen von der europäischen Ebene im politischen Diskurs muss aufgehoben werden, denn sie entspricht im Mehrebenensystem nicht mehr der Realität. Dazu ist Lernen und Umdenken erforderlich, nicht nur für die Bürger, sondern auch unter den nationalen politischen Entscheidungsträgern.“ (Weidenfeld 2007, S. 25)

Diesen 4 politischen Perspektiven des Europabegriffs ist aktuell gemeinsam, dass die jeweilige Komplexität zunimmt (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 35-36) in *polity*, *policy* und *politics*.

Eine fünfte Perspektive, die der europäischen Identität⁸, entwickeln u. a. Wei-

⁷ Der Vertrag von Lissabon (am 1.12.2009 in Kraft getreten) veränderte die Entscheidungsbeteiligung der Bürgerinnen und Bürger z. B. über das Mittel Europäischer Bürgerinitiativen und mittels der Stärkung des Europäischen Parlaments und der Parlamente der Mitgliedsstaaten.

⁸ Identität ist hier verstanden als allgemeines menschlich-historisches Phänomen (vgl. Schmale 2008, S. 37): eine zwingend notwendige Selbstwahrnehmung, -definition und -darstellung eines Individuums oder eines Kollektivs in Reaktion auf bestimmte Verhältnisse, nicht exklusiv (i. S. v. nur einer Identität) und mit klaren Funktionen, die die Wissenschaftsdisziplinen allerdings unterschiedlich

denfeld (2004b und 2007), Nida-Rümelin (2007) und Schmale (2008), die ich hier darstelle – ausführlicher als die anderen politischen Verständnisebenen, weil die Identitätsfrage für die politische Definition Europas neuer ist: Als politisch-mächtiger Faktor wurde sie von Experten lange unterschätzt (vgl. Nida-Rümelin/Weidenfeld 2007b, S. 7), wenig erforscht (vgl. Schmale 2008, S. 37) und kontrovers inhaltlich gefasst; als interdisziplinärer Faktor ist sie überdies verquickt mit dem linguistisch-kulturellen Blickwinkel auf Europa, den ich im Anschluss beleuchte. – Die Bedeutsamkeit der Identitätsfrage ist (inzwischen weitgehend anerkannt) hoch. Für Piepenschneider (2005; siehe Zitat oben) ist sie eine der 4 Grundsatzfragen der Union und für Weidenfeld (2004b) das Fundament politischer Problemlösung in Europa. Diese aktuelle Relevanz erklärt sich mindestens fünffach (vgl. Nida-Rümelin/Weidenfeld 2007b, S. 7): Die EU muss sich u. a. über ihre Akzeptanz bei den Bürgerinnen und Bürgern legitimieren, steckt aber in einer Akzeptanz- und Legitimationskrise (vgl. Weidenfeld 2007, S. 11-21); die erfolgte EU-Erweiterung um 10 Mitgliedsstaaten gleichzeitig (zum 01.05.2004) macht Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrnehmbarer; die EU wird mächtiger (an Wirtschaftskraft, Einwohnern etc.), kann ihre Stärken bislang aber nur begrenzt wahrnehmen, organisieren und weltpolitisch geltend machen (vgl. Weidenfeld 2007, S. 21-22); in der Debatte um die Aufnahme der Türkei spielen Selbstwahrnehmung und -verständnis der EU eine gewichtige Rolle; dies ist auch der Fall beim Ringen um einen akzeptierten europäischen Verfassungsvertrag; und für all dies bedarf die EU als Konstruktionsprinzip – wie jede moderne Gesellschaft (vgl. Weidenfeld 2004b) – eines elementaren Konsenses. Im Gegensatz zur anerkannten Bedeutsamkeit ist die inhaltliche Klärung der europäischen Identitätsfrage aber umstritten. Weidenfeld (2004b und 2007) betrachtet die europäische Identität historisch und betont *polity*. Sein kollektiver Identitätsbegriff setzt sich zusammen aus einem gemeinsamen Herkunftsbewusstsein, aus einer gegenwärtigen sozialen und politischen Ortsbestimmung und aus gemeinsamen Zielprojektionen bzw. Zukunftserwartungen: Die Herkunft Europas sei geprägt von einer markanten neuzeitlichen Entwicklung, die sich von anderen Hochkulturen unterscheide (vgl. Deutscher Lehrerverband 1999; Höffe 2005; Lichtenberger 2005, S. 9-10; Weidenfeld 2004b, S. 22), und von einem tiefgreifenden dialektischen Konflikt des Gegeneinanders

beschreiben. „Jedes politische System bedarf zu seiner Handlungsfähigkeit eines Rahmens, auf den sich die Begründungen für Prioritäten und Positionen beziehen. (...) Mit der Frage nach der Identität ist das elementare Konstruktionsprinzip moderner Gesellschaften thematisiert. (...) Um existenzfähig zu sein, muss die moderne Gesellschaft diese kollektive Identität selbst entwerfen.“ (Weidenfeld 2004b, S. 15-17) „Generelle Folgen nationaler Selbstdefinition sind zum einen eine Abgrenzung nach außen und zum anderen ein Homogenitätsdruck nach innen.“ (Wirrer 2003, S. 27-28)

der Nationen und ihrer Abhängigkeit und Vereinheitlichung (vgl. Weidenfeld 2004b, S. 22). Kern der gegenwärtigen Ortsbestimmung sei die europäische Integration als eine unvergleichlich stabile und produktive ‚Friedenskonstellation‘; zu den Zielen dieser produktiven Verbindung von friedlichem Interessenausgleich und Wettbewerb zähle vor allem die Zukunftsfähigkeit der europäischen Solidarität, um die Wirtschafts- und Währungsunion sowie die territoriale Einheit zu vollenden (vgl. Weidenfeld 2004b, S. 23-43). Überdies sei eine gemeinsame Vorstellung über den Wesenskern der Europäischen Union zentral für das europäische Selbstverständnis und für die Zukunftsfähigkeit Europas (vgl. Weidenfeld 2007, S. 12). Dieser Wesenskern sei die Metamorphose des Europäischen (vgl. Weidenfeld 2007, S. 19); dazu zähle die Offenheit für neue Impulse (vgl. Weidenfeld 2007, S. 27) sowie die Fähigkeit, den Wandel zu organisieren (vgl. Weidenfeld 2007, S. 27) mittels Integration (vgl. Weidenfeld 2007, S. 19), mittels des Bewusstseins für die Vielfalt geschichtlicher Teilidentitäten (vgl. Weidenfeld 2007, S. 21) und mittels Ausbalancierens der verschiedenen Facetten von Identität (vgl. Weidenfeld 2007, S. 19). Anders als Weidenfeld betont Nida-Rümelin *policy* der Identität Europas und beschreibt sie normativ im Sinne einer Bestimmung ihrer ‚guten‘ (politischen) Gründe, die eine europäische Bürgerschaft, innereuropäische Kooperation und außereuropäische Interaktion tragen – als normative Orientierung weder exklusiv noch partikular, aber als normative Verfasstheit für Europa konstitutiv (vgl. Nida-Rümelin 2007, S. 44). Er bindet diese Identität Europas an historische Erfahrung (u. a. der Dialektik von Spaltung und Grenze) und Tradition (insb. der griechischen Polis-Kultur als europäischen Gründungsmythos) an, aber nicht als Verlängerung kultureller Traditionen, sondern als anschlussfähig an die öffentliche politische Kultur und als Grundlage eines europaweiten öffentlichen Diskurses (vgl. Nida-Rümelin 2007, S. 31-33). Diese Identität Europas mache aus (vgl. Nida-Rümelin 2007, S. 38-3): Autarkie (als zentraler Wert der Polis), Rationalität im Sinne der Fähigkeit zu lokaler Skepsis (als prägendes Phänomen der Polis), Universalismus der gleichen Selbst- und Fremdverantwortung aller Menschen in einem vernünftig geordneten Rahmen bzw. Humanität (als Ethik der Polis), Demokratie (als Derivat der Polis-Autarkie) und Rechtsstaatlichkeit (als Derivat des Polis-Universalismus). In dieser europäischen Identität seien die Rollen, die die 3 abrahamischen Weltreligionen spielen, allesamt groß, aber tragend sei vor allem die des Christentums, das mit der griechischen Philosophie und Wissenschaft sowie der römischen Rechts- und Staatstradition eine unauflösliche Beziehung eingegangen sei (vgl. Nida-Rümelin 2007, S. 42-43). Wiederum anders als Weidenfeld oder Nida-Rümelin versteht Schmale (2008) die Identitätsfrage Europas vor allem als zukunftsbezogene Frage und betont *politics*. In ihre Beantwortung bezieht er zwar

die Analyse und den Vergleich europäischer Identitäten (im 15. bis 17. Jahrhundert, im 18. bis 20. Jahrhundert und im 21. Jahrhundert) ein, erschöpft sich aber nicht darin, sondern kontrastiert den Identitätsbegriff Europas historisch als essentialistisch und zukunftsbezogen als verflüssigt:

„Die historischen Europäischen Identitäten drückten immer eine essentielle Einheit aus. Heute und künftig bedeutet Europäische Identität jedoch Vernetzungsbereitschaft und -fähigkeit – was durchaus einzigartig ist, ohne auf die historisch-kulturellen Muster der Abgrenzung von den zuvor konstruierten Fremden und anderen angewiesen zu sein. Weder die USA noch Russland, noch China, noch Indien, noch die vielen transregionalen Organisationen in Afrika, Asien und Amerika weisen eine solche Identität auf.“ (Schmale 2008, S. 182)

Für Schmale setzt sich Europas zukunftsfähige Identität zusammen aus der kollektiven europäischen Identität und der Identität des individuellen Ichs, deren Komponenten dieselben seien (vgl. Schmale 2008, S. 181-183): Verinnerlichung der Grund- und Menschenrechte (als Werte und als Verhaltensregeln); prinzipielle Regeln, wie an Probleme und Konflikte heranzugehen ist (Deliberation, Vertrauensbildung, Partizipation usw.); Anwendung von anti-hierarchischen und anti-asymmetrischen Sichtweisen, von Differenz und Diversität als das Prinzipielle (statt als Ausnahme), von Reflexivität und Selbstreflexivität; Bereitschaft und Fähigkeit zur Vernetzung sowie Konzepte der Netzwerkkooperation (zur gegenseitigen Bereicherung); als Letztbezug die Wissenschaft, sodass Schmale sogar von Wissenschaftsidentität für alle Europäerinnen und Europäer spricht (vgl. Schmale 2008, S. 184). Doch europäische Identität (nach Weidenfelds, Nida-Rümelins, Schmales oder anderer Prägung) tatsächlich wahrzunehmen und zu spiegeln ist gegenwärtig kompliziert. Wo, welche und wie viele Bürgerinnen und Bürger (bzw. Quadratkilometer oder Staaten) eine europäische Identität repräsentieren, lässt sich schwer fassen. Von Borries' (2004) Interpretation seiner Daten aus dem Jahr 1995 zu Europabegriffen und -einstellungen von Jugendlichen sowie Gellner/Glatzmeiers (2005) Kommentierung des Eurobarometers zur europäischen und/oder (im Ergebnis eher) nationalen Identität der EU-Bürgerinnen und -Bürger in den Jahren 1994 bis 2004 legen nahe, dass Europa als kollektive Identität bislang nur sehr ‚dünn besiedelt‘ bzw. klein, also die Identitätsfrage unter der breiten Masse der Bürgerinnen und Bürgern noch offen ist. Darum fordern Weidenfeld und Nida-Rümelin einen europaweiten öffentlichen Diskurs und mehr Verständigung unter Einbindung aller Bürgerinnen und Bürger (vgl. Weidenfeld 2007, S. 12, 14; Nida-Rümelin 2007, S. 32); Schmale hingegen fordert vor allem jede und jeden Einzelnen auf, eine (also seine bzw. ihre) Wissenschaftsidentität zu produzieren.

Mit einem kulturellen und speziell linguistischen Blickwinkel auf Europa schlie-

ße ich seine begriffliche Bestimmung ab. Aus der geographischen, der geschichtlichen und der politischen Perspektive werden das Fließen von Europas Grenzen und seine vielfältige kulturelle Prägung deutlich. Dieser Blickwinkel kultureller Identität ist relevant (vgl. Nida-Rümelin 2007, S. 35-36): für die definitorische Abgrenzung Europas, denn die Übergänge zwischen den 3 großen kulturellen Polen des eurasischen Kontinents, China, Indien und Europa, sind fließend; für aktuelle Konfliktlinien in Europa, denn sie sind vielfach kulturell (bzw. religiös) initiiert und moderiert; für zuverlässige Beziehungs- und Bündnismöglichkeiten in Europa, denn die Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelten steigen (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 35-36); für die grundsätzlichen Zukunftsperspektiven Europas, denn seine Kolonialgeschichte und genannten fließenden Übergänge lassen das politische und das kulturelle Projekt Europa verschwimmen. In der immer dichteren Binnenkommunikation (vgl. Höffe 2005, S. 41) dieses globalisierten Europas (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 35) sind seine Sprachen bedeutsam: identifikatorisch (sowohl für die einzelnen Europäerinnen und Europäer als auch für die Gesamtheit der Region) und kulturell (als Ausdrucksmittel und Einflussgröße).

„Zu Europas Selbstverständnis gehört die Vielsprachigkeit“ (Metzing 2003c, S. 9). „Während Europa von Anfang an – wie auch immer man diesen Zeitpunkt definieren mag – griechische, römische, persische, oder geographisch ausgedrückt, asiatische, afrikanische, italische, germanische, keltische und andere Kulturkreise umfasste und früh neben den römischen, ägyptischen, asiatischen und anderen Kulturen auch Judentum, Christentum und Islam beherbergte, hat sich durch einen seit langem etablierten westlichen Kulturkanon eine westlich-christliche Weltsicht als dominant erwiesen.“ (Vinzent 2004, S. 38) „Die Ansicht, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt (...) etwas Gutes, Schönes und Erhaltenswertes ist, setzt sich allmählich überall durch.“ (Metzing 2003b, S. 13). Doch wenngleich Kultur als wichtig gilt „für das Gelingen des Gesamtprojekts ‚Europa‘ und das (...) Zusammenleben der Menschen (...) in den einzelnen europäischen Ländern (...), steht der Versuch eines multikulturellen ‚Europas‘ noch am Anfang, während die monetäre, wirtschaftliche und juristische Einigung bereits voraussieht.“ (Vinzent 2004, S. 38)

Diese Vielsprachigkeit skizziere ich anhand der Merkmale Typologie, Verbreitung, Wandel der Sprachen und Sprachenpolitik.

Als sprachlich-kultureller Zusammenhang weist Europa mit 225 indigenen Sprachen rund 3 Prozent aller Sprachen der Welt (die insgesamt auf 6- bis siebentausend geschätzt werden) auf. Linguisten typisieren die meisten von ihnen als indoeuropäisch (oder indogermanisch); dazu zählen als größte Sprachfamilien (gemessen an der Zahl ihrer Sprecherinnen und Sprecher) die germanische im westlichen und nördlichen Europa, die slawische östlich und südöstlich der germanischen Sprachregion und die romanische Sprachfamilie im südlichen und westlichen Europa. In der EU gibt es neben den 20 Amtssprachen rund 60 weitere indigene Sprachen und Dutzende nicht-indigene Sprachen der Migranten-

gemeinschaften (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a, S. 2).

Die in den Ländern des Europarats als Muttersprache am weitesten verbreiteten Sprachen (gemessen an der Zahl der Sprecherinnen und Sprecher) sind Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch und Russisch (vgl. Metzling 2003b, S. 17); unter Zuzählung der Fremdsprachensprecherinnen und -sprecher ist diese Liste um Spanisch, Polnisch, Niederländisch zu ergänzen. Nur rund 50 Prozent der EU-Bürgerinnen und -Bürger können sich an einer Unterhaltung in einer Sprache beteiligen, die nicht ihre Muttersprache ist (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a, S. 18-19).

„Für viele Europäerinnen ist Einsprachigkeit im Alltag die Norm. Die Hälfte bis zwei Drittel der Weltbevölkerung ist aber zweisprachig, und eine beachtliche Anzahl der Bewohnerinnen dieser Erde sind sogar mehrsprachig. Insgesamt ist somit Mehrsprachigkeit viel mehr der ‚Normalzustand‘ als Einsprachigkeit.“ (Metzling 2003b, S. 13)

Zu den zahlenmäßig ‚kleineren‘ Sprachen auf dem europäischen Kontinent zählen weitere indogermanische Sprachen (die keltische und baltische Sprachfamilie sowie Griechisch, Albanisch und Armenisch als eigene Sprachfamilien), nicht-indogermanische (die uralische, altaische, kaukasische, afro-asiatische Sprachfamilie und Baskisch) und außereuropäische Sprachen (insb. Arabisch, Chinesisch und Hindi; vgl. Metzling 2003b, S. 17). Europas Sprachlandschaft ist damit noch vielfältiger als seine territoriale, wobei die größte Sprachenvielfalt innerhalb Europas in der Russischen Föderation zu finden ist (aber weltweit in äquatornahen Zonen in Südostasien, Indien, Afrika und Südamerika; vgl. Metzling 2003b, S. 13-18). Häufig entsprechen die politischen Grenzen nicht den sprachlich-kulturellen Grenzen der geschichtlich gewachsenen Regionen. Zu unterscheiden sind einerseits Minderheitensprachen und andererseits Mehrheits- und offizielle Staatssprachen, die in einem anderen Staat aber eine Minderheitensprache sind.

„Tatsächlich ist die Vorstellung *eine Nation – ein Staat – eine Sprache* eine vom *Wahn des Nationalen* (Oberndörfer 1993) geprägte Schimäre, die kaum irgendwo in der Welt – und das gilt auch für Europa – den tatsächlichen Verhältnissen entspricht.“ (Wirrer 2003, S. 23) „Einige Beispiele: Niederländische Sprache und Kultur finden sich in Belgien (Flandern) und in den Niederlanden. Alemannische Dialekte und Kultur gibt es in Baden-Württemberg, im Elsass, in der Schweiz und in Vorarlberg. Tiroler leben in Österreich und in Norditalien. Basken und teilweise auch Katalanen sind durch die spanisch-französische Grenze getrennt. Russen sind in den baltischen Staaten verblieben.“ (Vorbeck 2001, S. 18)

Somit bestehen innerhalb der politischen Grenzen der europäischen Länder Formen von Bilingualismus (vgl. Kapitel 2.1.4.3): Diglossieformen (paralleler Bilingualismus z. B. in Luxemburg, territorialer Bilingualismus u. a. in Belgien, Spanien und Ostfrankreich) und steigende Zahlen von natürlichem Bilingualismus aufgrund von Migration und Sprachenpolitik.

Europas Sprachen wandeln sich ständig. Das gilt für andere Sprachen auch,

doch die Einflussfaktoren – beispielsweise kultureller Wandel, Ausbreitung einiger Sprachen auf Kosten anderer, Isolation von Sprachgemeinschaften, Kontakt unter den Sprachen sowie politische Versuche, sprachliche Vielfalt zu erhalten oder zu homogenisieren – sind in ihrer Konkretion (Form, Intensität, Chronologie, Verflechtung etc.) europaspezifisch.

„Vor 1200 Jahren hatten die meisten Sprachen des westlichen und nördlichen Europa (...) noch sehr viel mehr gemeinsam als heute. Nach Meinung fast aller historischen Linguisten und Historiker würde ein ausreichender Fundus an Sprachmaterial ergeben, dass vor etwa tausend Jahren in dem gesamten Bereich ein und dieselbe Sprache, nämlich Protogerma-nisch, gesprochen wurde. (...) Alle [romanischen; Sc.-R.] Sprachen haben sich aus dem Lateinischen entwickelt, das vor etwa 2000 Jahren in dem Teil Europas gesprochen und geschrieben wurde, wo wir heute die romanischen Sprachen finden.“ (Janson 2003, S. 37-38)

Protoslawisch soll um die Zeitenwende verbreitet gewesen sein; slawische Sprachen ähneln sich noch mehr als germanische. Die indoeuropäischen Sprachen haben sich während der letzten 10.000 Jahre über große Teile der Erde ausgebreitet und sie geprägt: die romanische Sprachfamilie insb. mittels des expandierenden Römischen Reiches, die slawischen und germanischen Sprachen mittels Krieg/Eroberung bzw. der Verbreitung der Landwirtschaft (2 konkurrierende Erklärungsansätze; vgl. Janson 2003, S. 43-47). Die Weiterentwicklung der Protosprachen verlief unterschiedlich: Sprachwechsel (von über hundert Sprachgemeinschaften in Südwesteuropa und Nordafrika zum Latein von Gründung bis Untergang des Römischen Reiches), langsames Auseinanderdriften (von z. B. Deutsch, Englisch und Schwedisch) und die Expansion der großen Sprachen aufgrund von Bevölkerungswachstum (vgl. Janson 2003, S. 94, 35). Das Entstehen von Sprachen (in den letzten 400 Jahren u. a. in Norwegen), aber viel häufiger das Sterben von Sprachen (tendenziell seit Jahrtausenden weltweit und Expertenschätzungen zufolge in diesem Jahrhundert von mindestens der Hälfte der Sprachen unserer Erde; vgl. Bruner 2002, S. 95; Metzing 2003b, S. 18) sind weitere Entwicklungsmuster. Gründe hierfür sind, neben politisch motivierter Homogenisierung, die Verdrängung wenig einflussreicher Sprachen von wirtschaftlich und kulturell prestigeträchtigeren großen Sprachen, das Auslöschen einer meist kleineren Sprachgemeinschaft durch Zerstörung des Lebensraumes, Krankheiten, politische Verfolgung etc. (vgl. Metzing 2003b, S. 18-19; Janson 2003, S. 188).

Die sprachenpolitische Ebene (vgl. Kapitel 2.1.4.1) spielt im zusammenwachsenden Europa (im weltweiten Vergleich) eine große Rolle beim Erhalt der Vielfalt. 1998 trat der vom Europarat völkerrechtlich beschlossene, verbindliche Vertrag ‚Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen‘ in Kraft. In der EU genießen 40 Sprachen eine besondere Förderung als Sprachen alteingesessener Minderheiten (neben den 20 Amtssprachen). Auch einzelne Staaten

schützen ihre Regionalsprachen (wie z. B. Großbritannien das Walisische). Die EU will damit nicht nur die Sprachenvielfalt Europas erhalten, sondern auch funktionalen Bilingualismus⁹ fördern:

„In Artikel 22 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union verpflichtet sich die Union, die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen zu achten. Artikel 21 listet die Gründe auf, darunter auch die Sprache, für die ein Diskriminierungsverbot gilt. (...) Langfristig verfolgt die Kommission das Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a, S. 2-4)

Denn Fremdsprachenlernen kann nicht nur die Kommunikation innerhalb Europas fördern, sondern auch für eine Haltung wechselseitiger Anerkennung stehen (vgl. Höffe 2005, S. 41).

Ich fasse meine interdisziplinäre Klärung des Europabegriffs für die vorliegende Arbeit zusammen: Europa meint hier sowohl

- den Kontinent (mit seinen Grenzen, seiner Spezifik in Oberflächengestalt, klimatischen Bedingungen und Biodiversität, seinen aktuellen Glokalisierungen) als auch
- die historische Einheit (mit ungleichzeitigen und aktuell weiter steigenden Entwicklungsgeschwindigkeiten, wechselnden Entwicklungsschwerpunkten und spezifischen Entwicklungsmustern) als auch
- den politischen Raum (mit staatlich-territorialer Struktur, politisch-wirtschaftlicher Zusammenarbeit, der herausragenden Institution Europäische Union, dem Mehrebenensystem nationaler und europäischer Politik, einer zunehmenden Komplexität und bislang brüchigen kollektiven Identität) als auch
- den sprachlich-kulturellen Zusammenhang (spezifisch in Sprachtypologie, -verbreitung, -wandel und -politik bei steigend individualisierten und pluralisierten Lebenswelten).

Dies ist, wie erwähnt, ein Zwischenstand und an einigen Stellen strittig; vor allem wäre diese Begriffsklärung um weitere Blickwinkel zu ergänzen (ökonomisch, rechtlich, kulturwissenschaftlich etc.), wovon ich in der vorliegenden Arbeit aus Raum- und Zeitgründen aber absehe. Aus diesen vielfältigen Blickwinkeln ergeben sich unzählige, teilweise sehr weite Begriffsfelder; 2 von ihnen, die europäische Dimension im Bildungswesen und das Europaorientierte Lehren

⁹ Funktionaler Bilingualismus „bezieht sich auf Nationen, die offiziell einsprachig sind, aber die aus bestimmten Gründen Wert darauf legen, dass ihre Einwohner zumindest über Grundkenntnisse in einer anderen Sprache verfügen.“ (Niemeier 2005, S. 29) Vom Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ liegt bislang keine einhellig akzeptierte Definition vor (vgl. Földes 1999, S. 33).

und Lernen (kurz: EULLE), skizziere ich in den Kapiteln 2.1.4.1 und 2.1.4.2, denn sie sind für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz.

2.1.3 Bildung, Lehren und Lernen, Kompetenz

Der Bildungs-, der Lehr-/Lern- und der Kompetenzbegriff spielen in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle. Ich beginne mit dem (zwangsläufig unvollständigen) Klärungsversuch von ‚Bildung‘, denn ihre Rolle im Titel meiner Arbeit und in meiner Schlussbetrachtung ist tragend. Überdies ist ‚Bildung‘ als pädagogischer Grundbegriff der umfassendste der drei.

2.1.3.1 Bildung

‚Bildung‘ als pädagogischer Fachbegriff meint hier (den nie endenden) Prozess und (das zeitpunkthafte) Produkt der selbsttätigen, geistigen Formung des Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt. Prozess und (Zwischen-)Produkt zielen auf einer normativen Basis in die Zukunft, d. h. auf die volle Entwicklung des Menschseins. Wiewohl die Begriffsgrenzen fließend sind, kennzeichnen 5 dialektisch zu verstehende Merkmale den Bildungsbegriff (sowohl der klassischen Bildungstheorien als auch der zeitgenössischen Didaktiker wie Wolfgang Klafki u. a. m.): Bildung

- zielt auf vernünftige Selbstbestimmungs- UND Solidaritätsfähigkeit, auf die „Fähigkeit eines Menschen, in der Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt, kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken, zu handeln und sich weiterzuentwickeln.“ (Jank/Meyer 2005, S. 211) „Ergreift und begreift der Mensch seine Bildung, dann gewinnt er die Chance, sich selbst und seine Gesellschaft auf ein ‚mehr‘ an Humanität voranzubringen.“ (Kron 2001, S. 80) „Bildung ist immer als ein Selbst- und als ein Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur rezeptive, sondern verändernd-produktive Teilnahme an der Kultur meint, die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit (...) und hat mit Zielen wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (...) eindeutig eine normative Basis.“ (Gudjons 2003, S. 202-203)
- führt zur Einheit von Wissen und Haltung UND in die Dialektik des menschlichen Seins:
„Im Handeln des Menschen wird diese Einheit auf individuelle Weise immer wieder neu präsentiert und zugleich erneuert. Die bei jedem Menschen jeweils einmalige Einheit von Wissen und Haltung kann als charakteristisches Merkmal seiner (zeitpunkthaften) Bildung angesehen werden.“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 44) Bildung „trennt von daher nicht mehr Vernunft und Moral, Wissen und Handeln“ (Gudjons 2003, S. 203). „Vielmehr äußert sich die Bildung des Menschen in der Art und Weise, wie er seine Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit seinen Ansichten, Einstellungen, Wertungen und Urteilen zusammenbringt und wie er beides in der Konsequenz seines darauf bezogenen Handelns zusammenhält.“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 44) „Bildungsprozesse (...) führen (...) nicht zu Harmonie, sondern in den Widerspruch und in die Infragestellung sowie

in die schwere Arbeit an sich selbst und der Welt.“ (Kron 2001, S. 80)

- wird in historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten erworben UND ist – wie das Bildungsideal – durch u. a. sie bedingt:
„Bildungsprozesse unterliegen der Geschichtlichkeit (...) des Menschen.“ (Kron 2001, S. 80) „Der Zeitverlauf der Menschheitsgeschichte hat einen Sinn, der immer wieder neu ausgehandelt werden muss, Bildung braucht ‚Geschichte‘ [und; Sc.-R.] bezeichnet dann eine Weise, mit diesen [aktuellen; Sc.-R.] Problemlagen umzugehen.“ (Gudjons 2003, S. 202-203) „Jeder Versuch, Bildungsinhalte mit einem überzeitlichen Geltungsanspruch zu finden, dürfte von vornherein zum Scheitern verurteilt sein.“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 48)
- kann jede/jeder (nur) für sich, und zwar reflexiv, erwerben UND führt in ihrer Reflexivität zum Eingeständnis des Nichtwissens und Nichtkönnens:
„Bildungsprozesse unterliegen (...) der Freiheit des Menschen.“ (Kron 2001, S. 80) „Denn die mit dem Prinzip der *Bildsamkeit* gegebene Möglichkeit und Notwendigkeit, sich sachlich wie sittlich selbst zu bilden, gehört zur ‚Natur‘ aller Menschen.“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 45) „Der einzelne (...) muss eine Reflexivität in sich aufbringen und zur Geltung bringen, in der er alle Prozesse, in denen er geschichtlich-gesellschaftlich steht und die mit ihm selbst ‚passieren‘, zu sich selbst reflexiv macht, d. h. in Beziehung setzt.“ (Kron 2001, S. 77) Jene Prozesse sind ‚Bildungsprozesse‘, „in welchen die unterschiedlichen Lernprozesse in ihrem Ablauf, in ihren Inhalten und Zielen, Niveaus und Zwecksetzungen reflexiv gemacht werden.“ (Kron 2001, S. 70) „In der Tat – anders als Erziehung – ist Bildung ein lebenslanger Prozess.“ (Gudjons 2003, S. 206) „Sie [die Bildungsprozesse; Sc.-R.] relativieren alle anderen Prozesse, denen der Mensch ausgesetzt ist.“ (Kron 2001, S. 80)¹⁰
- bedarf (als individuelle, selbsttätige Entwicklungsarbeit) der Gemeinschaft UND dient ihrer Weiterentwicklung:
„Niemand kann für sich allein zu vernunftgeleiteter Selbstbestimmung gelangen. Der individuelle Bildungsprozess bedarf der Auseinandersetzung mit anderen Menschen (und zum Teil der Anleitung in Form von Erziehung und Unterricht)“ (Jank/Meyer 2005, S. 210). „Bildung ist gleichsam das *intendierte Ergebnis von Erziehung und Unterricht*.“ (Seibert 2009, S. 75) „Mit Bildung sind normative Zusammenhänge der menschlichen Gesellschaft verbunden, Bildung braucht ‚Zustimmung‘.“ (Gudjons 2003, S. 202) „Nicht Einsamkeit und Freiheit (...) sind in diesem Prozess (...) Zweck und Ziel, sondern die Herausforderung

¹⁰ Die pädagogischen Grundbegriffe ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ liegen nach Kron (2001, S. 81) nebeneinander auf der intrapersonalen Ebene, und ihre Prozessseiten überschneiden sich in einigen Merkmalen: Lern- wie auch Bildungsprozesse finden in historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten statt, und jeder Mensch kann sie nur für sich durchlaufen; es bedarf für beide der Gemeinschaft, deren Weiterentwicklung beide wiederum dienen. Doch beide Prozesse unterscheiden sich qualitativ: „*Lernen* findet statt, wenn Informationen aufgenommen und Konzepte konstruiert werden. Von *Bildung* sprechen wir dagegen, wenn die subjektiven Rahmungen, in die solche Konzepte und Informationen eingebettet sind, verändert werden und die Person sich dies bewusst macht. Sich bilden ist also eine reflexive Tätigkeit, in der ein Mensch sein ‚Selbst- und Weltverhältnis‘ (...) und damit seine Identität verändert. Bildungsprozesse werden angestoßen, wenn ein Mensch Probleme nicht mehr innerhalb seiner bisherigen Rahmungen bearbeiten kann.“ (Bonnet/Breidbach/Hallet 2003, S. 180)

des eigenen Selbst in die Antizipation eines besseren Lebens und damit in den ersten Schritt zum Fortschritt der Geschichte und der Gesellschaft.“ (Kron 2001, S. 80)

Der Begriff „Bildung“ entstand in der deutschen Mystik des 14. Jahrhunderts und ist als „Eigentümlichkeit des deutschen Sprachraums“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 45) nur hier zu finden. Sein zunächst primär theologischer und natur-philosophischer Sinngehalt wandelte sich im Zusammenhang von Aufklärung, Klassik und Neuhumanismus. Der deutsche Neuhumanist Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

„hat den Bildungsbegriff für die Moderne näher bestimmt und fruchtbar gemacht“ (Kron 2001, S. 75) und „ihm die Stoßrichtung der umfassenden Entwicklung aller Kräfte des Menschen gegeben, als Grundrecht für alle. Doch [...] wurde Bildung bald zu einem Vehikel der Sicherung sozialer Privilegien des erstarkten Bürgertums“ (Gudjons 2003, S. 200).

Bildung wurde zum erziehungsphilosophischen Fachbegriff und spielt seit dem 18. Jahrhundert eine zentrale Rolle in der pädagogischen Diskussion und erlebt „seit Mitte der 1980er-Jahre (...) eine Renaissance“ (Jank/Meyer 2005, S. 208). Begrifflich strukturbestimmend blieb dabei immer (wie oben in den 5 Begriffsmerkmalen angedeutet) seine „Dialektik von oben und unten, außen und innen, Inhalt und Form“ (Kron 2001, S. 75), Individuum und Welt. Bildung trat in der pädagogischen Diskussion neben den herkömmlichen Begriff der Erziehung (als Hilfen von anderen/Erwachsenen für den heranwachsenden Menschen auf seinem Weg zur Mündigkeit) und weist auf die Einheit von Unterricht und Erziehung hin (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 44).

„Für die Gegenwart hat Wolfgang Klafki den Bildungsgedanken W. v. Humboldts und seiner Zeitgenossen (...) weiter gedacht“ (Kron 2001, S. 77). „Eine (...) zentrierende Kategorie als übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen wurde ab etwa 1975 in einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs gesucht“ (Gudjons 2003, S. 200). Eine „Erweiterung des Bildungsbegriffs zielt auf eine Neubestimmung von formaler und nicht-formaler Bildung“ (du Bois-Reymond 2007, S. 62).

Die theoretische Strukturierung des Bildungsbegriffs weist zunächst vor allem 2 Stränge (und einen dritten verbindenden) auf: materiale und formale Bildungstheorien. Man unterscheidet sie seit dem 18. Jahrhundert (damals im Zusammenhang mit der Lateinschuldiskussion), doch als Begriffe finden sie erst später Verwendung. Und es entwickelte sich im 20. Jahrhundert eine „Jahrhundertkontroverse zwischen den Verfechtern einer materialen und einer formalen Bildungstheorie (oder in der aktuellen Terminologie: Erwerb von inhaltlichem Wissen im Vergleich zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen)“ (Weinert 1998, S. 29). Doch bereits „die Klassiker wussten, dass keine der beiden Richtungen alleine eine umfassende Bildung des Einzelnen ermöglichen kann“ (Jank/Meyer 2005, S. 213).

In materialen Bildungstheorien orientiert sich Bildung am „Erwerb von inhaltlichem Wissen“ (Weinert 1998, S. 29), an Inhalten, die sie als Kanon zu bestimm-

men suchen; sie fragen von der Sache/den Inhalten her, was wertvoll und wichtig zu lernen, Bildung gewährleistend und darum für den Unterricht (aufgrund der Stofffülle exemplarisch) auszuwählen ist. D. h., „daß man lernen muß, was man später an Wissen braucht“ (Weinert 1998, S. 27). Gebildet ist, wer diese Inhalte beherrscht, sie als Wissen angehäuft hat bzw. an ihnen gereift ist (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 47; Jank/Meyer 2005, S. 213).

Anders die formalen Bildungstheorien: Sie

„versuchen dagegen das Auswahl dilemma aufzulösen, indem sie den Bildungsinhalt nicht mehr als ‚Gut‘, sondern als ‚Mittel‘ betrachten, an dem sich die ‚Kraft‘ des Menschen entfalten und seine Bildung vollziehen soll.“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 47) Es „erwarten die Befürworter der formalen Bildung, dass stets mehr gelernt wird als beabsichtigt ist und als gelehrt werden kann.“ (Weinert 1998, S. 27)

Dieser Ansatz fragt von den Schülerinnen und Schülern und ihren (gegenwärtigen und zukünftigen) Bedürfnissen her, was wertvoll und wichtig zu lernen ist; er trifft die Inhaltsauswahl für den Unterricht also vom Subjekt her¹¹ und zielt auf den „Erwerb von Schlüsselqualifikationen“ (Weinert 1998, S. 29). Gebildet ist demnach, wer die in ihm angelegten Kräfte entfaltet hat und Methoden und Instrumente des Lernens beherrscht (vgl. Jank/Meyer 2005, S. 213). Klafki verbindet beide Theoriestränge zu einem dritten, der kategorialen Bildung (Ende der 1950er Jahre, und entwickelte sie in den 1980er Jahren weiter zur kritisch-konstruktiven Didaktik, um Bildung und Schule zu demokratisieren):

„Die offenen Fragen beider Ansätze will die kategoriale Bildungstheorie (KLAFT) überwinden. Sie geht davon aus, dass Bildung sich immer nur in der Vereinigung materialer und formaler Aspekte ereignet. In diesem Sinne steht jede Auswahl von Bildungsinhalten sowohl unter dem materialen Anspruch der Sache (in aktueller Sprache: Wissenschaftsorientierung) als auch unter dem formalen Bildungsanspruch der Person (in aktueller Sprache: Schülerorientierung)“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 48). „Danach stellt der Bildungsprozess den Menschen einerseits in seine Erschlossenheit für die kulturelle Welt, andererseits in das Erschlossenein durch die Wirklichkeit selbst, in welcher der Mensch immer schon agiert.“ (Kron 2001, S. 77) „Wegen der Einheit von Wissen und Haltung im Handeln ist Bildung weder einseitig an bestimmten Inhalten noch einseitig an bestimmten Verhaltensweisen festzumachen.“ (Hintz/ Pöppel/Rekus 2001, S. 44) „Bildung (...) umfasst also mehr und anderes als Wissen, ‚Bildungsgüter‘ (materiale Bildung) oder innere Kräfteentwicklung (formale Bildung).“ (Gudjons 2003, S. 204) „Mit dieser Transformation des Humboldtschen Bildungsgedankens hat Klafki den klassischen Gegensatz von materialer und formaler Bildung, wie er – Humboldt missverstehend – oft in der Pädagogik diskutiert

¹¹ Im 19. Jahrhundert beantwortete man diese Frage mit der allgemeinen Schulung des Verstandes und Denkens insb. durch Fremdsprachen, Grammatik und Mathematik. In der Gegenwart versteht beispielsweise Hartmut von Hentig darunter „eine Konfiguration von wenigen, aber grundlegenden ‚Kompetenzen‘ (...), die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handeln können“ zusammensetz[en; Sc.-R.] und darum notwendig das Verstehen der wichtigsten Sachverhalte voraussetz[en; Sc.-R.]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 8)

worden ist, systematisch neu gefasst“ (Kron 2001, S. 77)

Die theoretische Fassung von Bildung in einem neuen Bildungskonzept wird angedacht, ist aber noch nicht erfolgt.¹²

Die genannten 5 Merkmale des Bildungsbegriffs treffen sowohl auf die skizzierten Theoriestränge (materiale, formale und kategoriale Bildung) als auch auf die vielen Felder von Bildung zu. Zwei davon betrachte ich in der vorliegenden Arbeit: vor allem das Feld Lehrerinnen- und Lehrerbildung und indirekt das Feld Schulbildung (EULLE und BLL). – Ich wähle für die vorliegende Studie den Begriff der ‚Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ (statt ‚Lehrerausbildung‘¹³): Er dominiert historisch gesehen (vgl. Blömeke 2009, S. 483), „bezieht sich auf den Gesamtprozess der professionellen Entwicklung“ (Blömeke 2009, S. 483), fragt – wie auch der Begriff ‚Lehrerausbildung‘ –, „welches Wissen, welche Einstellungen und welche Handlungskompetenzen Lehrer (heute) brauchen, um ihre Unterrichts- und Erziehungsaufgaben in der Institution Schule erfüllen zu können“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 191), und betont (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 191-192) den auf Kontinuität angelegten Bildungsauftrag der Lehrkraft samt entsprechender Verantwortlichkeit und berufsspezifischem Ethos, den Zweck der Lehrkraft als Fachkraft für Erziehung, Unterricht, Schulleben bezogen auf das ganze Leben der Schülerinnen und Schüler, die Vorbildfunktion der Lehrkraft in Unterrichtsgestaltung und persönlicher Haltung sowie das Selbstverständnis der Lehrkraft, ihre Praxis nicht als reine Berufstätigkeit, sondern „als Institutionalisierung einer grundlegenden und umfassenden Praxis der menschlichen Interaktion“ (Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 192) zu verstehen. Bei der Entscheidung für diesen umfassenden Begriff wende ich mich erstens dagegen (wozu der Begriff Lehrerbildung teilweise benutzt wird), Persönlichkeitsmerkmale „stärker in den Vordergrund zu stellen als erwerbbares Wissen und Können“ (Blömeke 2009, S. 483), und zweitens wende ich mich hin zu Kompetenz- und Expertisetheorien (die teilweise eher mit dem Begriff der Lehrerausbildung einhergehen). – Die Felder Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie

¹² Einen Teil des Denkstandes geben wieder: Gudjons (2003, S. 203 f.) in Orientierungspunkten (Arbeit, Rationalität und Wissenschaft, Subjektivität und Wirklichkeitsverarbeitung, Wertorientierung und Ethik) und Jank/Meyer (2005, S. 215 unter Bezug auf Hartmut von Hentigs Essay ‚Bildung‘ von 1996) in Haltungen (der Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, der Wahrnehmung von Glück, der Fähigkeit und dem Willen, sich zu verständigen, einem Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, einer Wachheit für letzte Fragen, der Bereitschaft zur Selbstverantwortung und der Verantwortung in der *res publica*).

¹³ Die Begriffe ‚Lehrerausbildung‘ und ‚Lehrerbildung‘ konkurrieren: ‚Lehrerausbildung‘ betont die notwendige Professionalisierung und „stellt in den Vordergrund, dass es sich um einen systematisch erlernbaren Beruf handelt (...) Persönlichkeitsmerkmale sind nicht nur (...) nachrangig, ihre Bedeutung wird im Extrem sogar negiert“ (Blömeke 2009, S. 483).

Schulbildung betrachte ich aus 2 Perspektiven: aus der Perspektive des Lehrens und erforderlicher Lehrerkompetenzen für EULLE und BLL sowie – als Grundlage für die erstgenannte Perspektive – aus der Perspektive des Lernens. Somit gehe ich in der vorliegenden Arbeit von einem Bildungsbegriff aus, der zwar eine Unterscheidung und anlassbezogene Gewichtung, nicht aber eine inhaltliche Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung zulässt. Bildung ist in diesem Verständnis vielmehr eine Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung.

Die Rolle des Bildungsbegriffs ist für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (wie für die schulische Bildung und andere Bereiche auch) und für die an ihr Beteiligten (Lehrende und Studierende u. a. m.) grundlegend bedeutsam für Qualitätsentwicklung und Evaluation:

„Er [der Bildungsbegriff; Sc.-R.] ist Maßstab und Perspektive für die Beurteilung des Pädagogischen an der Bildung.“ (Gudjons 2003, S. 206)

Diese Bedeutung sieht Gudjons in der heuristischen (neue Erkenntnisse zu gewinnen über Fragen, Aufgaben, praxistaugliche Wege), legitimierenden (Ansprüche zu begründen), strukturierenden (Inhalte zu konzentrieren und zu gewichten) und kritischen (Missbrauch auf Lehrendenseite und unreflektierte Anpassung auf Studierendenseite zu vermeiden) Funktion des Bildungsbegriffs. Diese Funktionen des Bildungsbegriffs spielen eine zentrale Rolle in meinem Forschungsinteresse an der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 1.2) und in der Interpretation meiner Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 4 bis 6).

2.1.3.2 Lehren und Lernen

Der Lehr-/Lernbegriff, der dieser Arbeit zugrunde liegt, ist relevant für ‚Europaorientiertes Lehren und Lernen‘ (kurz: EULLE) und ‚Bilinguales Lehren und Lernen‘ (kurz: BLL) – die ich in Kapitel 2.1.4 erläutere – und mitentscheidend für meine Wahl des Kompetenzbegriffs. Ich beginne mit dem Lernbegriff, weil er in der Pädagogik als ‚Basisprozess‘ betrachtet wird (für Enkulturation, Sozialisation, Erziehung und soziales Lernen; vgl. Korn 2001, S. 67) und weil im vorliegenden Verständnis das Lehren das Lernen zu unterstützen und sich dazu an ihm zu orientieren hat.

‚Lernen‘ verstehe ich hier als lebenslangen intrapersonalen psychologischen Konstruktions- und Organisationsprozess (vgl. Kron 2001, S. 71; Baumert/Kunter 2006, S. 476), der im Handeln äußerlich sichtbar wird.

„Eine Schülerin, die selbstständig lernen kann, ist in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen, zur Zielerreichung angemessene Verfahren auszuwählen und anzuwenden und diese im Laufe des Prozesses zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Die Schülerin hält auch einen längeren Arbeitsprozess konzentriert durch, sie ist in der Lage zu kooperieren und gegebenenfalls aktiv und gezielt Beratung aufzusuchen. (...) Selbstständiges Lernen ist

damit ein anspruchsvolles und vielschichtiges Ziel. (...) Viele Expertinnen und Experten sehen (...) [im erweiterten Lernbegriff; Sc.-R.] die entscheidenden Kompetenzen einer zukunftsgerichteten Bildung.“ (Bohl 2006, S. 17-20)

Merkmale des Lernens – als Prozess und als Erkenntnisgewinn bzw. Produkt – sind, dass es

- auf (neuen) Erfahrungen (Reizen, Stimuli der Umwelt) gründet (Kron 2001, S. 68) und von den gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten maßgeblich beeinflusst ist (Kron 2001, S. 70),
- eine komplexe „innere Organisation von Denken, Fühlen, Werten, Streben und Wollen“ (Kron 2001, S. 67-68) ist, deren Strukturen „verändert, erweitert, vernetzt hierarchisch geordnet und neu generiert“ (Baumert/Kunter 2006, S. 476) und die kognitiver, strategischer, reflexiver, methodischer und sozialer Kompetenzen bedarf (Bohl 2006, S. 17) – die innere Seite des Lernens (Kron 2001, S. 70),
- auf Erkenntnisgewinn, sich steigende Kenntnisse, Fertigkeiten, Leistung (Kron 2001, S. 68), dauerhafte Veränderung des Verhaltens (Gudjons 2003, S. 214) zielt,
- als solches nicht direkt beobachtbar, sondern nur aus dem (veränderten) Verhalten ableitbar ist (Gudjons 2003, S. 214) – die phänomenale bzw. äußere Seite des Lernens (Kron 2001, S. 70),
- wertneutral ist, denn es geht um Veränderung (statt Verbesserung wie im Erziehungsbegriff) von Verhaltensdispositionen (vgl. Gudjons 2003, S. 214),
- die Individualität des Menschen herausbildet, immer in Verbindung zu seiner Entwicklung steht (Kron 2001, S. 70) und eine wesentliche Voraussetzung seiner Bildung darstellt,
- einerseits den Menschen in die gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten (von denen es beeinflusst ist) eingliedert (Kron 2001, S. 70) und andererseits der Mensch anhand des Lernens seine Umwelt kulturell und sozial handelnd beeinflusst (Kron 2001, S. 69).

Damit ist der Lernbegriff abgegrenzt (vgl. Kron 2001, S. 70) von angeborenen Reaktionstendenzen, Wachstums- und Reifungsprozessen, vom Erziehungsbegriff und vom Bildungsbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.1), denn Lernprozesse laufen ab, auch wenn der Lerner bzw. die Lernerin keine Zeit hat, sich über sie, ihren Ablauf, ihre Inhalte und Ziele, Niveaus und Zwecke, Gedanken zu machen. Er wird hier ebenfalls nicht für Metaebenen, Reflexionen von Lernprozessen, gebraucht (vgl. Kron 2001, S. 70).

Die Entstehung des Lernbegriffs will ich hier aus Platzgründen nicht beschreiben, aber seine jüngere Bedeutungsveränderung: Dem erweiterten Lernbegriff – verstanden als ‚eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen‘ (vgl. Klippert 2000),

‚selbstreguliertes und lebenslanges Lernen‘ (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 28), ‚selbstständiges Lernen‘ (vgl. Bohl 2006) bzw. ‚selbstorganisiertes oder selbstbestimmtes Lernen‘ (vgl. Bohl 2010) – wird in Pädagogik, Lehr-Lern-Forschung, Psychologie, Neurowissenschaften, Bildungspolitik und -plänen hohe Bedeutung beigemessen. Denn tradierte Lernbegriffe, -formen und -kulturen genügen vielfach nicht mehr: nicht den Bedingungen der heutigen differenzierten und spezialisierten Wissensgesellschaft, nicht dem formalen Bildungsstand und der relativen Mündigkeit breiter Bevölkerungskreise (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XX), nicht den veränderten Schülerinnen und Schülern (zunehmend mediengeprägt, verwöhnt, hedonistisch und zum Teil verhaltensgestört – vgl. Klippert 2000, S. 33), nicht den Erkenntnissen der modernen Hirnforschung (vgl. Spitzer 2007, Beck 2003), nicht den von Schulabgängern geforderten Kompetenzen in einer globalisierten Wirtschaft (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XX), nicht der aktuellen Unterrichtskritik (von Wirtschafts-, Eltern-, Schülerseite und Bildungspolitik – vgl. Klippert 2000, S. 9), nicht den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien zur Schul-/Unterrichtsqualität (vgl. PISA 2001; Klippert 2000, S. 27), nicht den Lehrerbelastungen (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2001; Klippert 2000, S. 33), nicht der vielfach erreichten Leistungsgrenze von obrigkeitstaatlichen, fremdorganisierten Steuerungsstrukturen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XX) und letztlich nicht dem Lernen unter den Bedingungen von Komplexität, Chaos und Selbstorganisation (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XX).

„Die Vermittlung (...) erfordert eine Veränderung der vorherrschenden Lernkultur.“ (Weinert 1998, S. 36) und einen veränderten pädagogischen Leistungsbegriff (vgl. Bohl 2006, S. 27-30). „Entscheidend ist in der Regel nicht das deklarative, sondern das prozedurale Wissen. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb spezieller Strategien, sondern um eine veränderte Praxis des Lernens insgesamt sowie um ein verändertes theoretisches Verständnis von Lernen.“ (Weinert 1998, S. 35). „Die neue Lernkultur (...) geht von der dominierenden Rolle des selbstorganisierten Lernens gegenüber Formen fremdgesteuerten oder fremdorganisierten Lernens aus.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XX) „Neue Formen des Lehrens und Lernens, die dem selbstgesteuerten, kooperativen, forschenden, Problemlösenden Lernen verstärkt Raum geben, sind wichtig, wirksam und für die Zukunft der modernen Wissensgesellschaft nachgerade unerlässlich.“ (Klippert 2000, S. 41)

Solches Lernen, das Fragen seiner Organisation, Methode und Inhalte aus Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler beantwortet bzw. sogar von ihnen selbst beantworten lässt, ist in der unterrichtlichen Praxis aber noch immer eher selten und (u. a. darum in verallgemeinerbaren, größeren Studien) kaum empirisch erforscht. Erkenntnisse aus Fallstudien, aus der Lerntheorie, Pädagogischen Psychologie und den Neurowissenschaften legen jedoch nahe, dass solches Lernen zu einer geringen Vergessensrate, zur Nutzung der erworbenen Kompetenzen in neuen Problem- und Anwendungssituationen, zu zunehmen-

der Selbstregulierung und zur Erfolgsmotivation (aufgrund der Erfahrung und Gewissheit, dass mit dem erworbenen Fach- und Methodenrepertoire Erfolg wahrscheinlich ist; vgl. Klippert 2000, S. 38) führt. Zwischen entsprechenden neurobiologischen und -physiologischen Erkenntnissen der Hirnforschung auf der einen und der Didaktik auf der anderen Seite will die relativ neue Wissenschaftsdisziplin ‚Neurodidaktik‘ eine Brücke schlagen. Wiewohl Uneinigkeit darüber besteht, was die Neurowissenschaften zur Lernprozessinitiiierung und -begleitung beitragen können (Stern/Grabner/Schumacher 2007, S. 7 und Spitzer 2007, S. 526-527), prägen sie – neben z. B. konstruktivistischen Überlegungen – die neueren Fassungen der Lernmodelle und -theorien.

„Man spricht inzwischen von den ‚neuen Lerntheorien‘ und meint damit folgende Akzentsetzung (...) a) Aktiv-sinnstiftendes *gegenüber* passiv-mechanischem Lernen (...) b) Erkenntnisorientiertes *und* nutzungsbezogenes Lernen (...) c) Abstrahierendes *und* automatisierendes Lernen (...) d) Angeleitetes *und* selbstständiges Lernen (...) e) Individuelles *und* kooperatives Lernen (...) f) Lernen von Inhalten *und* Lernen über Lernen“ (Weinert 1998, S. 35-36). „Die übereinstimmend positiven Erfahrungen (...) sowie die wissenschaftlichen Befunde (...) erlauben (...) kein Entweder-Oder, sondern verlangen geradezu die Kombination beider Lehr-Lernmethoden in einer vom Lerngegenstand und den zu erwerbenden Kompetenzen jeweils abhängigen Gewichtung.“ (Weinert 1996, S. 5)

Den hiermit skizzierten Lernbegriff verwende ich in der vorliegenden Arbeit in Bezug auf institutionalisiertes, organisiertes Lernen (im schulischen Kontext).

Damit ist direkt auf den Begriff des Lehrens verwiesen.

„Aus pädagogischer Sicht ist der Lernbegriff auch mit dem Begriff des Lehrens eng verknüpft. Dies gilt nicht nur für das Phänomen und Tätigkeitsfeld des Unterrichts, sondern auch für alle außerschulischen pädagogischen Tätigkeiten, in denen Pädagogen Situationen schaffen müssen, die Klientel zum Lernen anzuregen.“ (Kron 2001, S. 67)

Der Begriff ‚Lehren‘ liegt im vorliegenden Verständnis auf der mikrosozialen und interpersonalen Ebene von Entwicklung – wie Erziehung auch (vgl. Kron 2001, S. 81). Lehren meint die Form sozialen Handelns¹⁴, die einer Person in Interaktions- und Kommunikationsprozessen (vgl. Kron 2001, S. 325)¹⁵ Kenntnisse, Fähigkeiten, Lehrstoff etc. vermittelt bzw. beibringt, ihr zeigt, vorlebt bzw. -macht, sie anleitet, Tätigkeiten auszuführen, sie unterrichtet, unterweist

¹⁴ „Der Begriff des Handelns soll zur Beschreibung jener pädagogisch relevanten Prozesse dienen, die als symbolische Interaktion begriffen werden und in denen den handelnden Subjekten eine Sinnauslegung ihres Tuns unterstellt werden kann bzw. wird. (...) Mit dem Begriff des *sozialen Handelns* verbindet sich somit auch der Begriff der Bedeutung (...) im Unterschied zur behavioristischen Perspektive, der der Verhaltensbegriff unterworfen ist“ (Kron 2001, S. 60-61).

¹⁵ Lehrerprofessionalität kann als Spezialfall von kommunikativer und interaktiver Kompetenz betrachtet werden, um – und das ist dann ihr Begründungsrahmen – auf Partizipation und Verantwortung (als die Basis einer demokratischen Gesellschaft) vorzubereiten (vgl. Girmes 2006, S. 14).

und neben dieser Gestaltung auch die Planung, Organisation und Reflexion dieses Lehr-Lernprozesses einschließt (vgl. Ahnen 2004, S. 117). Etymologisch kommt ‚lehren‘ von althochdeutsch ‚leren‘; es veränderte seine Bedeutung in Zusammenhang insb. mit den Erziehungs-, Entwicklungs- und Lernbegriffen.

Merkmale eines erweiterten Lehrens – auf der Ebene unterrichtlicher Praxis gegenwärtig noch eher eine Ziel- als eine Realitätsbeschreibung – sind, dass es

- in einem interdependenten, ja dialektischen (und damit den Unterrichtsprozess vorantreibenden) Verhältnis zu Lernen steht (vgl. Jank/Meyer 2005, S. 241-246; Plöger 2006b, S. 10)
- die (individuelle Tiefenstruktur der) Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangs- und Endpunkt hat (vgl. Bohl 2006, S. 24),
- darum dem oben beschriebenen erweiterten Lernbegriff entsprechen muss und somit eine veränderte Lehrerrolle und Aufgabengestaltung bedingt,
- (ein Mindestmaß an) Beziehung voraussetzt, das Lernen sozial stützt, und in dieser Beziehung ein Gefälle zwischen dem bzw. der Lehrenden und dem bzw. der Lernenden aufweist (vgl. Kron 2001, S. 61)¹⁶,
- eine paradoxe Grundstruktur (entsprechend dem Paradigma der Antinomie) hat, d. h., dass Lehrerhandeln in zentralen Punkten des Unterrichtsalltags mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert ist, die bearbeitet, aber nicht grundsätzlich behoben werden können (vgl. Jank/Meyer 2005, S. 166-168; Tenorth 2004, S. 15-18),
- komplexe Fragen (selbst gestellt sowie seitens der Bezugsgruppen Schüler-, Elternschaft, Kollegium, Vorgesetzte, Öffentlichkeit u. a.; vgl. Rothland 2009, S. 500) nach den eigenen Normen, Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und auch nach der Motivation, Emotion, Kognition und Intelligenz (Gudjons 2003, S. 229) individualisiert, situativ und prozedural lösen muss unter charakteristischen strukturellen Bedingungen,
- als pädagogische Kompetenz darum nie abgeschlossen, sondern immer wieder neu zu lernen oder zu transformieren ist (vgl. Kron 2001, S. 326).

Die theoretische Strukturierung des Lehrbegriffs findet in der Didaktik – als ‚Lehrkunst‘, als ‚Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens‘ (Jank/Meyer 2005, S. 16), als ‚Wissenschaft oder wissenschaftliche Reflexion vom Lehren

¹⁶ „In inhaltlicher Hinsicht beruht das soziale Handeln oder die soziale Beziehung auf einer empirischen Differenz; sie kommt in den Rollen- und Wertsystemen der Gesellschaft, in der die Handelnden interagieren, zum Ausdruck (...). Die Gesellschaft hat die Institution Erziehung in Organisationsformen wie z. B. Familie, Schule, Fort- und Weiterbildung gefasst und damit jenen handelnden Personen eine Alpha-rolle oder Primärposition zugestanden, die einen Vorsprung hinsichtlich des Alters, des Wissens und Könnens, der Kompetenz, der Regelung von Bedürfnissen und Interessen haben, gleichviel zunächst, worin diese begründet (legitimiert) sind.“ (Kron 2001, S. 61)

und Lernen“ (Gudjons 2003, S. 233) – statt mit differenzierten (hier aus Umfangs- bzw. Zeitgründen nicht darstellbaren) Positionen und Paradigmen, Modellen und aktuellen Debatten (vgl. Professionalisierungsdebatte Kapitel 6.3.2.1). Für die weitere Begriffsklärung greife ich zum einen Pranges Position auf: Er beklagt es als Versäumnis der Pädagogik, sich nicht im ihr angemessenen Maß als Wissenschaft (‘techne’ verstanden als Wissen und Können) zu entwickeln, weil die Erziehungstheorie die Lehre von den Formen der Erziehung vernachlässige; dieses operative und technologische Manko sei behebbar – wiewohl nicht im Sinne einer technisch-instrumentellen Konzeptualisierbarkeit (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 476) – mit dem Begriff des ‚Zeigens‘ und seiner thematischen, sozialen und zeitlichen Dimension (vgl. Prange 2000, S. 219-233).

Das ‚Zeigen‘ sei die „Grundoperation des Erziehens (...) und in jeder besonderen Erziehungsform immer (...) enthalten“ (Prange 2000, S. 224) und unter dem Begriff der „Artikulation das Herzstück der Didaktik und die Didaktik der Kern der Erziehung in Hinsicht auf ihren operativen Aspekt“ (Prange 2000, S. 231). „Im Zentrum steht die Operation des Zeigens, sonst kann nichts gelernt werden, d. h., das Zeigen ist die elementare Voraussetzung für die Vermittlung einer Fertigkeit“ (Prange 2000, S. 228) – also für das Lehren.

Zum anderen besteht weitgehende Einigkeit darin, dass für das Lehren ein Spannungsfeld konstitutiv ist; es liegt begründet in den widersprüchlichen Rollen, Rollensektoren, -segmenten (und -erwartungen) sowie in typischen Dilemma- und Konfliktsituationen im Praxisbereich der Lehrkräfte; manche sprechen von unauflösbaren Paradoxien (vgl. Kapitel 6.3.2.1).

„Lehrerhandeln [ist; Sc.-R.] nicht standardisierbar und prinzipieller [doppelter; Sc.-R.] Erfolgsunsicherheit ausgesetzt“ (Baumert/Kunter 2006, S. 478), weil erstens „Lernen (...) dem Schüler auch nicht durch die beste Lehrkraft abgenommen werden kann (...) [und weil zweitens; Sc.-R.] Lerngelegenheiten (...) immer das Ergebnis sozialer Konstruktion [sind; Sc.-R.], an denen Schüler und Lehrkräfte beteiligt sind.“ (Baumert/Kunter 2006, S. 477) Die „Widersprüche, die den Unterrichtsalltag bestimmen und seine Bewältigung schwierig machen (...), sind aus der Theorie und Geschichte der Didaktik weitgehend bekannt (...) [und; Sc.-R.] präzise empirisch untersucht (...): Einsicht oder Befehl? (...) Grenzen setzen oder Freigeben? (...) Der Einzelne oder die Klasse? (...) Nähe oder Distanz? (...) Gesellschaft oder Individuum? (...) Nicht nur das Unterrichten selbst, sondern auch seine Planung ist von Paradoxien bestimmt. Planung ist unverzichtbar, aber der Lehrer muss davon ausgehen, dass der Unterrichtsprozess im Kern nicht planbar ist.“ (Jank/Meyer 2005, S. 166-167) Hinzu kommen Konflikte zwischen dem Regelwerk (Vorschriften etc.) der Organisation Schule und den Interessen, Bedürfnissen, Entwicklungs- und Persönlichkeitsanforderungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kron 2001, S. 326) sowie Informationsdefizite (vgl. Tenorth 2004, S. 16). „Die Bemühungen, als Lehrperson all diesen Erwartungen gleichzeitig zu genügen und den entsprechenden Aufgaben nachzukommen, scheinen zum Scheitern verurteilt. Gleichwohl werden Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag mit dem gesamten hier skizzierten Erwartungs- und Aufgabenspektrum konfrontiert. Sie stehen damit situationsabhängig immer wieder vor der schwierigen Aufgabe, sich für die eine oder andere Verhaltens- und Handlungsweise zu entscheiden.“ (Rotland 2009, S. 500)

Lehrkräfte sind (entsprechend dem Expertenparadigma) Fachleute oder Expertinnen und Experten „für das Lehren und Lernen“ (Terhart 2000, S. 15), „für Bildungs- und Lernprozesse“ (Bohl 2006, S. 24), „für das Arrangieren von Lehrprozessen und die Begleitung von Lernprozessen“ (Grunder 2007, S. 21). Bohl fasst diese Komplexität und Vielschichtigkeit des Lehrberufs, dessen zentrale Aufgabe und Kompetenz das Lehren ist (vgl. Ahnen 2004, S. 117), in 8 Aufgabenfelder, auf die er die Vorschläge der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Terhart 2000; Rothland 2009, S. 497-498) erweitert hat: Unterrichten, Diagnostizieren und Beurteilen¹⁷, Beraten, Erziehen, Kooperieren, Unterricht entwickeln, Schule entwickeln, Selbstkompetenz entwickeln (vgl. Bohl 2006, S. 24-25). Die ersten 4 sind mit dem Lehren verbundene Aufgabenbereiche, die als solche traditionell anerkannt sind¹⁸. Die zweiten 4 sind auf Lehren in Zusammenarbeit (mit am Schulleben Beteiligten) bezogene Aufgabenbereiche; sie sind in der Lehrerprofessionalisierungsdebatte nicht neu (vgl. Rolff 1997), nehmen aber EU-weit zu (Eurydice 2002, S. 51) und sind dennoch als derzeit (theoretisch und schulpraktisch) entwicklungsbedürftig einzuschätzen (Bohl 2006, S. 25). – Die 2004 von der deutschen Kultusministerkonferenz beschlossenen Lehrerbildungsstandards beziehen sich ebenfalls auf diese Aufgabenfelder (vgl. Sekretariat 2004b): Unterrichten (insgesamt 3 Kompetenzen) und Erziehen (insgesamt 3 Kompetenzen) werden als eigene Kompetenzbereiche aufgeführt und ausdifferenziert; Diagnostizieren, Beraten und Kooperieren sind hingegen im Kompetenzbereich Beurteilen (mit insgesamt 2 Kompetenzen) eingeschlossen – so auch das Entwickeln von Unterricht, von Schule und von Selbstkompetenz im so genannten Kompetenzbereich Innovieren (insgesamt 3 Kompetenzen). In dieser Zuordnung fehlt es aber gerade den von Bohl (2006) als erheblich entwicklungsbedürftig eingeschätzten Kompetenzbereichen an Gewicht. – Die beschriebene Entwicklungsbedürftigkeit hat mehrere Gründe, und einen sehe ich darin, dass Lehren in Zusammenarbeit mit Kollegen sowie als Weiterentwicklungsaufgabe ein zusätzliches Maß an Professionalität im Lehrerhandeln verlangt, denn durch die Zu-

¹⁷ Verantwortbare Bewertung richtet sich nach den in der Vermittlung gewählten methodisch-didaktischen Zugängen und bedarf eines pädagogisch erweiterten Leistungsbegriffs (vgl. Bohl 2006, S. 23); er „beruht auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur, benötigt institutionelle und systemische Unterstützung, ist individuell und solidarisch, ist vielfältig und sieht Leistung als ein zu vereinbarendes Konstrukt an, welches niemals wertfrei definiert werden kann“ (Bohl 2006, S. 30). „Wer pädagogisch sinnvoll beurteilt, strebt eine differenzierte, förderorientierte Rückmeldung an – subjektbezogen und individuell, vielfältig angelegt, produkt- und prozessorientiert, kommunikativ und reflektiert.“ (Grunder 2007, S. 28)

¹⁸ „Der Bildungsrat hat bereits 1970 die fünf zentralen Kategorien professionellen Lehrerhandelns mit Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren beschrieben.“ (Rolff 1997, S. 35)

sammenarbeit erhöht sich die beschriebene Widersprüchlichkeit im für das pädagogische Arbeiten konstitutiven Spannungsfeld; somit steigen die Anforderung an die spezifischen beruflichen und menschlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte, mit diesem Spannungsfeld umzugehen. Die genannten 8 Aufgaben im beschriebenen Spannungsfeld zu bewältigen, gilt als Professionalität (vgl. Kron 2001, S. 326; Tenorth 2004, S. 17):

Lehrerprofessionalität „besteht im Kern aus der Fähigkeit, die widersprüchliche Grundstruktur der Lehrarbeit zu durchschauen und mit ihr umzugehen, ohne sich daran aufzureiben (...) [also – laut strukturtheoretisch-rekonstruktiver und autobiographischer Professionsforschung – Sc.-R.] in der Fähigkeit, in nie genau vorhersehbaren, ja einmaligen Lehr-Lernsituationen zielorientiert zu handeln, widersprüchliche Anforderungen zu durchschauen, die daraus erwachsenden Paradoxien auszuhalten und die Folgen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten (...), sie so gut es geht auszubalancieren.“ (Jank/Meyer 2005, S. 168-169)

Da meines Erachtens in der komplexen Wissensgesellschaft der Umgang mit Widersprüchen – neben Expertise (mit Verberuflichung und Verwissenschaftlichung; vgl. Plöger 2006c, S. 18) – als Alleinstellungsmerkmal des Lehrberufs bzw. der Professionalität der Lehrertätigkeit nicht genügt, nehme ich Pranges (2000) Lehrbegriff und den erweiterten Lernbegriff nun erneut auf, verbinde die 3 Theoriestränge und formuliere Jank/Meyer (2005, S. 168-169) so um: Lehrerprofessionalität besteht im Kern aus individualisiertem Zeigenkönnen gemäß dem erweiterten Lernbegriff und aus der Fähigkeit, dabei die für die Lehrarbeit typische widersprüchliche Grundstruktur zu durchschauen und mit ihr unter den charakteristischen strukturellen Bedingungen konstruktiv umzugehen. Diese Skizzierung des Bildungs-, des erweiterten Lern- und erweiterten Lehrbegriffs führt mich zum Begriff ‚Kompetenz‘ als geeignetes Instrument, um in der vorliegenden Arbeit die komplexen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer zu beschreiben.

2.1.3.3 Kompetenz

Ich wähle den Begriff ‚Kompetenz‘ als Referenzrahmen für die Ansprüche an Lehrkräfte, analysiere damit also sowohl die ausgewählte Literatur zur ‚guten‘ bzw. ‚schlechten‘ Lehrkraft in der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4) als auch die Interviewprotokolle in der Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5). Am Ende meiner Definition von Kompetenz begründe ich meine Wahl dieses Begriffs. Mit dem Kompetenzbegriff liegen meiner Studie die folgenden Prämissen zugrunde:

Etymologisch betrachtet soll hier die Bedeutung von lateinisch *competentia* als ‚Sachverstand‘ bzw. von *competere* als ‚zusammentreffen, stimmen, entsprechen‘ (und weniger von ‚Zuständigkeit‘ bzw. ‚zukommen/-stehen‘) gelten.

„Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten einer Person ‚zusammentreffen‘, so besitzt die Person die ‚Kompetenz‘ zur Bewältigung einer Aufgabe oder einer [besser: der; Sc.-R.] Aufgabe oder eines [besser: des; Sc.-R.] Problems.“ (Frey 2006, S. 31)

Kompetenz meint in dieser Arbeit also die komplexe Fähigkeit (bzw. Gesamtheit aller Fähigkeiten; Bohl 2006, S. 21) einer Person, selbstorganisiert gedanklich oder gegenständlich zu handeln (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XIX; Erpenbeck/Rosenstiel 2007c, S. XI): ihre bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren, unbeobachtbaren Voraussetzungen (u. a. Wissensbestände, Handlungsrouinen und Reflexionsformen – vgl. Terhart 2000, S. 54 – sowie Werte, Normen und Regeln – vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007c, S. XII – sowie Haltungen und Emotionen), um selbstorganisiert und die eigene physische und geistige Tätigkeit regulierend den Anforderungen in einem bestimmten Bereich (aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessen zu handeln; vgl. Terhart 2000, S. 54) zu genügen (vgl. Frey 2006, S. 31). Mit diesen Selbstorganisationsdispositionen¹⁹ bewältigt die Person unterschiedliche Situationen (vgl. Klieme 2004, S. 13) – oft gekennzeichnet von offenen Problem- und Entscheidungssituationen, schlecht strukturierten Handlungsproblemen (vgl. Reusser 2005, S. 161) und komplexen, manchmal chaotischen Systemen (vgl. Erpenbeck/Scharnhorst 2004, S. 6),

„zu deren Lösung der Abruf von einfachen Routinen und Faktenwissen nicht ausreicht, sondern wozu die kreative Verbindung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen mit der Erarbeitung von neuem Wissen notwendig ist“ (Reusser 2005, S. 161),

und löst bestimmte Probleme kontextstimmig (vgl. Girmes 2006, S. 22) und nutzt diese Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll (vgl. Weinert 2001b, S. 27-28; Klieme 2004, S. 11-12).

Diese Kurzdefinition konkretisiere ich in 7 Merkmalen: Kompetenzen

- sind erlernt oder teilweise angeboren und gelernt (vgl. Kron 2001, S. 324-325), sind also individuelle Anlage und Entwicklungsergebnis²⁰ (vgl. Erpen-

¹⁹ Im Gegensatz zu den Selbststeuerungs- oder Gradientenstrategien ist bei den Selbstorganisations- oder Evolutionsstrategien nicht nur der Lösungsweg zum Ziel, sondern auch das Ziel selbst unbestimmt (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXI-XXIII). Der Begriff ‚selbstorganisiert‘ schließt hier also die Wahl von Zielen und Inhalten des Handelns ein. Hingegen begrenzt Bohl (2010) Selbstorganisation (von Lernen) auf methodische Aspekte und fasst intentionale und inhaltliche Aspekte unter dem Begriff der ‚Selbstbestimmung‘.

²⁰ „Kompetenzen (...) weisen zumeist in einer bestimmten Zeitspanne (...) eine ausgeprägte Entwicklungsdynamik (...) auf. Kompetenzentwicklung kann kurz- (...), mittel- (...) und langfristigen (...) Charakter haben. Sie kann je nach Aufgabenstellung [der Forschung; Sc.-R.] entweder vernachlässigt werden oder durch Reihemessungen oder qualitative Methoden erfasst werden. (...) Fehlen darf der Entwicklungsaspekt bei keiner Kompetenzmessung.“ (Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b,

beck/Rosenstiel 2007b, S. XXXV; Weinert 2001c, S. 79-84),

- stehen in engem Zusammenhang mit dem Begriff der allgemeinen Bildung (vgl. Bohl 2006 S. 21) und betonen „die Stellung und Entwicklung des Subjekts im Bildungsprozess, d. h., er [der Kompetenzbegriff; Sc.-R.] fokussiert individuelle Lernbiografien“ (Bohl 2006 S. 23), „schließt den erweiterten Lernbegriff ein und (...) ist eng mit dem Anspruch (...) der Persönlichkeitsentwicklung (...) verbunden“ (Bohl 2006 S. 29),
- beziehen sich auf hochkomplexe Anforderungen und sind zugleich inhaltsübergreifend und anforderungs-, anforderungsbereichs- bzw. situationsbezogen (vgl. Klieme 2004, S. 11), sind fachlich, fächerübergreifend und handlungsrelevant (vgl. Weinert 2001b, S. 28), beantworten also immer auch die Frage nach dem Wofür einer Kompetenz (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 6) kontextspezifisch (vgl. Bohl 2006, S. 23),
- entstehen im Zusammenspiel von Denken und Handeln, fassen die Reflexion von Handeln in Konstrukte, „mit deren Hilfe wiederum Handeln in Form von Handlungsprozessen voraufgebaut werden kann“ (Kron 2001, S. 325), und stellen im „selbstorganisiert denkenden und handelnden Subjekt“ (Erpenbeck/Scharnhorst 2004, S. 33) „die Verbindung zwischen Wissen und Können her“ (Klieme 2004, S. 13),
- zielen „auf einen Spezialisten für bestimmte Sach- und Methodenbereiche sowie auf ein glaubwürdiges, vertrauenswürdiges und verantwortungsvolles Handeln“ (Bohl 2006, S. 29) und – wie Bildung – auf vernünftige Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sowie die Einheit von Wissen und Haltung, schließen also eine Wertorientierung ein (vgl. Erpenbeck/Scharnhorst 2004, S. 30),
- sind in ihrer Entwicklung, in Vermittlung und Erwerb bedingt – wie auch Bildung – von historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten, sind „in bestimmten methodisch-didaktischen Settings konkret erlernen und weiterentwickelbar“ (Bohl 2006, S. 23) und dabei angewiesen
 - auf das Sich-zu-eigen-Machen der Aufgabe durch den Lerner bzw. die Lernerin (vgl. Klippert 2000, S. 39), auf korrespondierende Lernhandlungen (praktisches Tun, konkrete Operationen) und auf die subjektive Wahrnehmung der Lernerin bzw. des Lernalters, autonom, sozial eingebunden, erfolgreich, wirksam und kompetent zu sein bei der Bearbeitung der Aufgabe (vgl. Klippert 2000, S. 39),
 - auf die Verbindung mit dem Erwerb wichtigen inhaltlichen Wissens und Könnens auf unterschiedlichen Allgemeinheitsniveaus (vgl. Weinert

1998, S. 38) und

- darauf, „die subjektiven Lernerfahrungen bewußtzumachen, die auf diese Weise erkennbaren Lernstrategien auf ihre Zweckmäßigkeit hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren, zu systematisieren und zu üben“ (Weinert 1998, S. 38), also auf prozedurales und deklaratives Wissen über die eigenen Kompetenzen (auch ‚Metakompetenz‘ genannt; vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXXVIII),
- sind als Dispositionen eine Zuschreibung, die nur aus ihrer Realisierung erschließ- und evaluierbar sind (vgl. Girmes 2006, S. 20; Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XVIII).

Historisch kann der Kompetenzbegriff nach Fachwissenschaften eingeordnet werden; hier können nur exemplarisch und auszugsweise 2 Fachwissenschaften angeführt werden: die Erziehungswissenschaft und die Linguistik.

„Kompetenzen wurden zunächst in der Weiterbildung und der beruflichen Bildung, später auch in der allgemeinen Schulbildung und der Hochschulbildung zum zentralen Konzept zur Charakterisierung der Zielsetzungen von Bildungssystemen. (...) Hierbei werden traditionelle Diskurse der Erziehungswissenschaft und der Psychologie über Bildung und Qualifikation, fachliches und fächerübergreifendes Lernen, Schlüssel- und Basisqualifikationen aufgegriffen und einer empirischen Untersuchung zugänglich gemacht.“ (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 9) „In der pädagogisch-psychologischen Diagnostik wurde der Kompetenzbegriff als Gegenbegriff zu generalisierten, kontextunabhängigen kognitiven Leistungskonstrukten eingeführt, wie sie für die Intelligenzforschung und -diagnostik typisch sind. (...) Ein Schlüsselmerkmal des Kompetenzbegriffs in der psychologisch-pädagogischen Diagnostik ist fachhistorisch also zunächst der stärkere Bezug zum ‚wirklichen Leben‘, z. B. in Gestalt von Anforderungen in beruflichen Kontexten.“ (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 6) Es war „Chomsky (...), der den Begriff der Kompetenz in die Linguistik einführte, ihn von der sprachlichen Performanz unterschied und die Konsequenzen für den Spracherwerb aufzeigte (...). Piepho (...) definierte ‚kommunikative Kompetenz als die umfassende Fähigkeit des Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern‘ (...). An Sprache ist nunmehr weniger ihre Struktur als ihr Gebrauch interessant (...). In den 1980er Jahren wird der Begriff der kommunikativen Kompetenz immer mehr verfeinert (...) und schließlich als die Fähigkeit verstanden, eine Fremdsprache richtig (grammatische Kompetenz), angemessen (soziolinguistische Kompetenz) und flexibel (strategische Kompetenz) zu gebrauchen. Diese Definition wiederum findet Eingang in den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (...). Hier erfährt der Begriff zudem eine Dynamisierung, d. h., anstelle eines Leitziels, auf das sich der Fremdsprachenunterricht ausrichtet, treten feinere Niveaustufen (...). Mit (...) dem beginnenden 21. Jahrhundert kann man (...) wieder eine Hinwendung zu einer internalistischen Sehweise beobachten und damit die Entwicklung (...) der apparativen Neurolinguistik. (...) Für die kommunikative Kompetenz ergibt sich so die Frage nach ihrer neurobiologisch beschreibbaren Realität.“ (Weskamp 2007, S. 59-61)

In der Kompetenzforschung wurden die Grundzüge des vorliegenden Kompetenzbegriffs erstmals von McClelland in ein Kompetenzmessverfahren umgesetzt; zu Beginn des 21. Jahrhunderts existieren zahlreiche Verfahren der Kom-

petenzerfassung und -messung. Der Kompetenzbegriff wird auch auf EU-Ebene bildungs- und arbeitsmarktpolitisch vertreten (z. B. im Europäischen Qualifikationsrahmen²¹). Heute ist die deutsche Kompetenzforschung eine der führenden in Europa (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007c, S. XI, XIII-XIV).

Das Begriffsfeld ‚Kompetenz‘ ist ausufernd, da der Begriff (alleine und in zusammengesetzten Nomina) sowohl allgemein sprachlich (und dort in den vergangenen rund 10 Jahren inflationär) als auch wissenschaftlich (wie im ausschnitthaften historischen Abriss oben) verwendet wird. In der pädagogischen Betrachtung gelten als ähnliche Begriffe u. a.: Fähigkeit, *ability*, *aptitude*, *capability*, *competence*, *effectiveness* und *skill* (vgl. Weinert 1999, S. 3). Kompetenz ist als Ersatz für den vieldeutigen Leistungsbegriff mehrfach von der OECD vorgeschlagen worden (vgl. Weinert 2001b, S. 27). Ein Gegenbegriff zu Kompetenz ist ‚Inkompetenz‘; „Inkompetenz heißt, den Anforderungen in einem Bereich nicht gewachsen zu sein“ (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 5). Kompetenz kann als Unterbegriff zu Bildung (auf ihrer Produktseite) verstanden werden und liegt somit auf der intrapersonalen Ebene von Entwicklung (vgl. Kron 2001, S. 81).

Meine Kurzdefinition und Merkmalszuschreibung haben den Kompetenzbegriff bereits abgegrenzt von der Bedeutung ‚Zuständigkeit‘, die für pädagogische Verstehens- und Erklärungsarbeit unbrauchbar ist:

„Zuständigkeit für bestimmte Aufgaben; in Anlehnung an die klassische Rollentheorie, z. B. Parsons‘, können hier Positionen in Organisationen gemeint sein, die von Personen besetzt werden, die für definierte Zuständigkeiten qualifiziert sind. Kompetenz- und Qualifikationsbegriff werden hier synonym gebraucht.“ (Kron 2001, S. 325)

Ebenfalls ist der Kompetenzbegriff damit abgegrenzt von den Begriffen des reinen Wissens (und Handelns), wie ihn Plöger (2006c) darlegt²², sowie der ‚Fertigkeit‘ – Kompetenz verbindet sie und geht über sie hinaus (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007c, S. XII). Vom Begriff der ‚Qualifikation‘ ist der Kompetenzbegriff also ebenfalls abzugrenzen, denn Kompetenz ist für die allgemeine Bildung tragfähiger (vgl. Bohl 2006 S. 29), umfassender (im Gegensatz zu Klipperts Verwendung²³) und wird „auf die Fähigkeiten einer Person bezogen. Demge-

²¹ Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), von den Bildungsministern aus 32 europäischen Staaten in Maastricht 2004 beschlossen und 2006 angenommen, soll das Zusammenwachsen der Bildungssysteme (vornehmlich der Berufsbildung) und Arbeitsmärkte in Europa fördern mittels eines europäischen Übersetzungssystems für das Niveau von Qualifikationen und für die zu ihnen hinführenden Bildungsgänge (vgl. Fahle/Hanf 2005).

²² Plögers Begriff von Kompetenz greift hier zu kurz: „Wenn wir von jemandem sagen, er sei kompetent, dann bringen wir damit zum Ausdruck, dass er über ein umfangreiches, zumindest aber für einen bestimmten Handlungsrahmen ausreichendes Wissen verfügt und es (a) zur Ausführung von Aufgaben und (b) zur Lösung von Problemen erfolgreich einsetzen kann.“ (Plöger 2006c, S. 21).

²³ Damit grenze ich den vorliegenden Kompetenzbegriff ab von Klippert (2000): Er siedelt in sei-

genüber kann der Qualifikationsbegriff für definierte Funktionen eines Systems verwendet werden, die Personen zu erfüllen haben“ (Kron 2001, S. 325). Qualifikationen sind (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XIX) nicht ausreichend für komplexe und widersprüchliche (Lehr-/Lern-)Situationen, wie sie für die heutige Wissensgesellschaft typisch sind; sondern sie sind normierbare, direkt überprüf- und zertifizierbare, sachverhaltszentrierte Wissens- und Fertigungspositionen bzw. Leistungsergebnisse und entsprechen damit noch dem Charakter der Informationsgesellschaft. Somit ist auch der Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘ (von Mertens 1974 eingeführt; vgl. Bohl 2006, S. 20) unbrauchbar sowohl wegen seiner diffusen Bedeutung als auch dann, wenn sie (wie bei Weinert 1998²⁴) auf kognitive Aspekte beschränkt wird. Darüber hinaus sind Schlüsselqualifikationen nicht (vgl. Bohl 2006, S. 20-21) zeitlos (sondern gesellschaftlich und branchenspezifisch determiniert), nicht bedürfnisorientiert (sondern vernachlässigen Lebensweltorientierung und Persönlichkeitsentwicklung, die viele Schulen und Schüler verstärkt brauchen angesichts ihrer von Lebensproblemen überlagerten Lernprozesse), nicht politisch, emanzipatorisch und gesellschaftskritisch ausgerichtet (sondern weisen dem Subjekt eine funktionale Rolle als Trägerin bestimmter Qualifikationen zu), nicht an globalen, gesellschaftlichen und individuellen Werten bzw. an ethischen, solidarischen und demokratischen Zielen orientiert. Schlüsselqualifikation ist überdies „kein einheimischer Begriff der Pädagogik“ (Bohl 2006, S. 21).

Den vorliegenden Kompetenzbegriff grenze ich des Weiteren ab von einer begrifflichen Festlegung auf rein kognitive Aspekte von Kompetenz, wie dies in Weinerts Kompetenzbegriff (1999)²⁵ der Fall ist, bei Klieme (2004) und bei Klieme/Maag-Merki/Hartig (2007), die den Kompetenzbegriff für ihren For-

nem ‚neuen Haus des Lernens‘ die Schlüsselqualifikationen im Dachgeschoss an über der persönlichen Kompetenz und diese wiederum über den nebeneinander angeordneten Kompetenzen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. Klippert 2000, S. 42-43).

²⁴ „Bei (...) ‚Schlüsselqualifikation‘ handelt es sich – psychologisch gesehen – nicht um ein einheitliches Konzept, sondern um einen Omnibusbegriff (...). Damit ist er für eine zielgerichtete didaktische Nutzung unbrauchbar.“ (Weinert 1998, S. 25) Weinert redefiniert ‚Schlüsselqualifikation‘, betrachtet sie einerseits als dem Kompetenzbegriff übergeordnet, aber beschränkt sie andererseits „auf die kognitiven Aspekte von Schlüsselqualifikationen.“ (Weinert 1998, S. 27; vgl. Klafki 1998)

²⁵ Weinert (1999) unterscheidet zwischen “(a) *all performance abilities and skills*; (b) *only those inherited, domain specific prerequisites necessary for acquiring primary knowledge systems (especially language)*; (c) *learned (demand-specific) knowledge and skills*; (d) *individual needs for effectiveness*; (e) *subjective evaluation of the self*; and (f) *the entire set of cognitive, motivational and social prerequisites for successful action (action competence)*.” (Weinert 1999, S. 3) und favorisiert 1999 den Kompetenzbegriff (b): funktional bestimmte, rein auf das Kognitive beschränkte, bereichsspezifische Dispositionen. Weinert 2001b (S. 27 f.) stellt diese Begrenzung auf kognitive Dispositionen wieder in Frage (vgl. Klieme 2004, S. 11-12).

schungskontext pädagogisch-psychologischer Diagnostik und zur Charakterisierung der Ergebnisse von Bildungsprozessen definieren und begrenzen auf kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen – wie auch die großen internationalen Schulleistungstudien (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 6-7).

„So definiert er [gemeint ist Weinert; Sc.-R.] Kompetenzen als ‚die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen, E. K.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können‘. Diese Definition ist inzwischen in Deutschland zum Referenzzitat geworden, auf das sich viele Bemühungen um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle beziehen.“ (Klieme 2004, S. 12)

Doch diese Begrenzung ist für die vorliegende Studie nicht angemessen, weil sie zur Erklärung und Verbesserung von Handlungs- oder Leistungsbereitschaften nicht hinreichend ist (vgl. Weinert 1998, S. 27) und weil für den Lehr-/Lernprozess die (Individualität der) Lehrperson gerade mit ihren beispielsweise motivationalen und affektiven Anteilen als unabdingbare weitere Komponente für erfolgreiches Handeln (neben und in Wechselwirkung mit dem Kognitiven) und als notwendiger Teil ihrer pädagogischen Professionalität angesehen wird (vgl. Kapitel 2.1.3.2; Czerwenka 2004, S. 63-64).

Zuletzt grenze ich den vorliegenden Kompetenzbegriff ab von der Kompetenztheorie Löwischs (2000). Obwohl sie neben sachlich-methodischer auch soziale, personale und kommunikative Kompetenzen einbezieht, ist sie für die vorliegende Arbeit ungeeignet – zum einen widersprüchlich, zum anderen unklar: Zum einen leitet Löwisch seinen Kompetenzbegriff direkt aus seinem Verständnis der Begriffe Erziehung und Bildung ab (Erziehung als gut steuer- und überprüfbare Wissensvermittlung – Bildung als weniger steuerbare Befähigung zum selbstständigen und selbstverantworteten Umgang mit dem in Erziehung vermittelten Wissen; vgl. Löwisch 2000, S. 12), einem Verständnis, das im Widerspruch zu der in dieser Arbeit vorgenommenen Begriffsklärung steht. Dazu zählt auch seine Forderung, Bildung für eine ‚offene Zukunft‘ dürfe keine inhaltlichen Zielsetzungen umfassen (vgl. Löwisch 2000, S. 13), doch im vorliegenden Verständnis zielt Bildung (vgl. Kapitel 2.1.3.1) auf eine normative Basis in die Zukunft, ist also ohne Normentscheidungen, die nur in und aus der Gegenwart heraus getroffen werden können, nicht möglich. Löwisch geht so weit, dass er die materiale Bildung verwirft; nach ihm „kann es keine materiale Bildung geben (...) Kompetenzbildung ist formale Bildung.“ (Löwisch 2000, S. 14). Doch in der vorliegenden Klärung des Bildungs- und des Kompetenzbegriffs sind beide Seiten, formale und materiale Bildung, notwendig – eventuell in unterschiedlicher Gewichtung, aber nicht exklusiv. Zum anderen ist Löwischs

Unterscheidung der Kompetenzen nach Kompetenzgraden unklar, denn es steht unverbunden nebeneinander, dass er sie einmal inhaltlich, ein anderes Mal nach Niveaus und dann wieder nach Funktionen definiert (in Kompetenz ersten und zweiten Grades); und ihnen liegen weitere Kompetenzbezeichnungen (Sach-, Methoden-, Sozial-, personale, kommunikative und Motivationskompetenz) zugrunde (vgl. Löwisch 2000, S. 13, 161, 165).

Die theoretische Struktur des von mir verwendeten Kompetenzbegriffs steht in 2 Theorielinien. Die 2 Theorielinien sind

Kompetenz erstens als „angeborene Fähigkeit (nach Chomsky); dem Kompetenzbegriff wird der Begriff der Performanz gegenübergestellt (...). In pädagogischer Absicht könnte in Anlehnung an konstruktivistische Theorien, z. B. Piagets, unter Kompetenz ein Konstrukt oder Konzept verstanden werden, das allen Handlungen zugrunde liegt. [Und Kompetenz zweitens als; Sc.-R.] die gelernte Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln (nach H. Roth); dieses Begriffsverständnis ist in der Interaktionstheorie z. B. G. H. Meads zu finden und für pädagogisches Handeln bedeutsam“ (Kron 2001, S. 324-325).

Ich beschreibe die theoretische Struktur des vorliegenden Kompetenzbegriffs als Kompetenzstrukturmodell²⁶. Eine Differenzierung wie z. B. in die

„Subkompetenzen

- fachlich-inhaltliche Kompetenz: Fachwissen besitzen, urteilen, definieren ...,
- sozial-kommunikative Kompetenz: kooperieren, einfühlsam zuhören, argumentieren ...,
- methodisch-strategische Kompetenz: visualisieren, planen, exzerpieren, nachschlagen ...,
- Selbst- und Persönlichkeitskompetenz: Selbstvertrauen entwickeln, ein realistisches Selbstbild entwickeln, kritikfähig sein ...,

lässt sich derzeit als weitgehend anerkannt bezeichnen, wenn auch andere Gewichtungen durchaus üblich sind.“ (Bohl 2006, S. 20)

Ähnlich, wenn auch mit kürzeren Bezeichnungen, fasst es Klieme (vgl. Klieme 2004, S. 11). Ich wähle hier die (bedarfsanalytisch, historisch und kulturell begründete) Unterscheidung von Erpenbeck/Rosenstiel (2007b), die sich auf Selbstorganisationstheorien beziehen, Kompetenzen als subjekt- und handlungszentriert betrachten (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XIX, XXXV) und zwischen 4 Kompetenzklassen²⁷ und 2 -typen unterscheiden.

„Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisati-

²⁶ „Bei der empirischen Erfassung von Kompetenzen stellt sich die Frage, welche Modelle die Grundlage für die Entwicklung von Messinstrumenten und für die Beschreibung von Messergebnissen bilden. Hierbei lassen sich 2 Formen von Modellen unterscheiden: *Kompetenzniveaumodelle* und *Kompetenzstrukturmodelle* (...) beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte von Kompetenzkonstrukten, die sich gegenseitig keineswegs ausschließen, sondern idealerweise ergänzen können.“ (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 11)

²⁷ Weinert 2001b unterscheidet fachliche Kompetenzen, fächerübergreifende Kompetenzen und Handlungskompetenzen, „die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten.“ (Weinert 2001b, S. 28)

onsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insb. menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade).“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007c, S. XI)

Als Kompetenzklassen nennen Erpenbeck/Rosenstiel personale Kompetenz, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz, fachlich-methodische Kompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz. Dieses Strukturmodell unterscheidet sich von den zuvor genannten Ansätzen vor allem darin, dass die Klasse A aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen eine eigenständige Klasse darstellt: Eine Person kann Leistungsvorsätze, Wissen, Methoden und Kooperation weit entwickeln ohne Handlungen erfolgreich zu realisieren (und in Maßen umgekehrt); Aktivitäts- und Umsetzungsstärke ist abgrenz- und messbar (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXIV). Mit den Kompetenzklassen sind im Einzelnen gemeint:

- Personale Kompetenzen (kurz: P):
„Als die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXIV)
- Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (kurz: A):
„Als die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle andern Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXIV)
- Fachlich-methodische Kompetenzen (kurz: F):
„Als die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXIV)
- Sozial-kommunikative Kompetenzen (kurz: S):
„Als die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXIV)

Diese Definitionen sind zu ergänzen: Kron zählt zur personalen Kompetenz, sich selbst zu steuern, auch die Selbsterziehung (Kron 2001, S. 212). Erpenbeck/Scharnhorst (2004, S. 8, 33) fügen hinzu, dass bei der personalen Kompe-

tenz der Grundbezug ‚zu sich selbst (als Person)‘ lautet und sie sich u. a. in einer normativ-ethischen Einstellung, in Verantwortung und in Glaubwürdigkeit zeigt. Die Bedeutung der personalen Kompetenz für Lehrkräfte wird im Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen deutlich: Die Psychologen Schaarschmidt/Fischer 2001 haben berufliche Bewältigungsmuster²⁸ identifiziert, also Erlebens- und Verhaltensweisen, wie sich Menschen mit den Anforderungen ihres Berufs auseinandersetzen und ihre persönlichen Ressourcen in dieser Auseinandersetzung nutzen und entwickeln. Die beiden Autoren unterscheiden dabei die Bereiche Engagement, Widerstandskraft und Emotionen, aufgesplittet in 11 Merkmale. Die Studie ermittelt, dass diese Persönlichkeitsbereiche und Merkmale stark beeinflussen, wie Menschen berufliche Belastungen verarbeiten und gesundheitlich von ihnen beansprucht werden (mit gesundheitsförderlichen oder -schädigenden Konsequenzen); selbstverständlich sind die 3 Bereiche nicht unbeeinflusst von den Arbeitsbedingungen (z. B. von fehlenden Herausforderungen, permanenten Stressoren oder ausbleibender Anerkennung). Das Zusammenwirken der 11 Merkmale je nach Ausprägungsstärke beziehe ich in meine Zusammenfassung des Forschungsstands ein (vgl. Kapitel 2.2). Erpenbeck/Rosenstiel nennen als methodologische Basis der personalen Kompetenzklasse die Motivations- und Persönlichkeitspsychologie (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXV).

Aktivitäts- und Handlungskompetenz als „Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können“ (Erpenbeck/Scharnhorst 2004, S. 9) zeigt sich in einem *impetus to act*, in „Tatkraft, Herausforderungsannahme, Risikobereitschaft, Mobilität, Flexibilität, Ausführungsbereitschaft, Umsetzungsfähigkeit, Initiative“ (Erpenbeck/Scharnhorst 2004, S. 10). Methodologische Basis dieser Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen ist die Tätigkeits- und die Arbeitspsychologie (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXV). Grundbezug der Fach- und Methodenkompetenz, die sich auch in Planungsverhalten und -wissen zeigt, ist die gegenständliche Umwelt (vgl. Erpenbeck/Scharnhorst 2004, S. 33). Erpenbeck/Rosenstiel nennen hier als methodologische Basis die kognitive Psychologie, pädagogische Qualifikationsvermittlung und -zertifizierung (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXVI). Die fachlich-methodischen Kompetenzen sind der erforderliche Kompetenztyp (genannt Typ I) für die Selbststeuerungsstrategien²⁹. Sie gehen nach Erpen-

²⁸ Berufliche Bewältigungsmuster sind „sich voneinander abhebende und relativ stabile Muster des Verhaltens und Erlebens (...), die den persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit dem Beruf kennzeichnen“ (Schaarschmidt/Fischer 2001, S. 9).

²⁹ Die modernen Selbstorganisationstheorien unterscheiden 2 Arten von Suchstrategien: Gradienten-

beck/Rosenstiel (2007b, S. XXI) davon aus, dass es einen schnellsten Weg zum Optimum/zur (ggf. schlecht oder unscharf definierten) Zielfunktion gibt, favorisieren lediglich diejenigen Suchschritte, die eine schnelle Annäherung an die Lösung bringen, und versuchen Lösungsfunktionen im Verlauf der Suche so zu optimieren, dass sie bezüglich kleiner Suchbereiche optimal sind. Personale, sozial-kommunikative und aktivitätsbezogene Kompetenzen sind hierbei eher störend. Die Lösungen der Selbststeuerungsstrategien bleiben aber oft hinter den besten Möglichkeiten zurück. Gleichwohl sind sie auch ein wichtiges Instrument zur Förderung allgemeiner geistiger Fähigkeiten (vgl. Weinert 2001d, S. 357).

Der Grundbezug von sozial-kommunikativer Kompetenz ist die personale Umwelt (vgl. Erpenbeck/Scharnhorst 2004, S. 33). Sie zeigt sich u. a. in Argumentationsstärke, Verhandlungsgeschick, Repräsentationsfähigkeit, Interaktionsfähigkeit, Beziehungsmanagement, Menschenkenntnis, Moderationsfähigkeit, Motivationstechniken, Anpassungsfähigkeit und Diplomatie. Erpenbeck/Rosenstiel nennen als methodologische Basis die Sozial- und Kommunikationspsychologie (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXVI).

Personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie sozial-kommunikative Kompetenzen sind der erforderliche Kompetenztyp (genannt Typ II) in Problemsituationen mit mehrdeutigen, sich unter Umständen im Verlauf der Suche ändernden oder unbekannten Lösungen (Zielfunktionen mit mehreren Optima), die erst im Verlauf des Prozesses kreativ erzeugt werden. Erpenbeck/Rosenstiel nennen sie darum Selbstorganisationsstrategien (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXII).

„Mit der Zunahme komplexer, dynamischer, Flexibilität und Kreativität fördernder Handlungssituationen im beruflichen wie im umfassenden lebensweltlichen Bereich nimmt die Notwendigkeit *divergent-selbstorganisativen* Handelns für das Subjekt zu. Eben deshalb nimmt auch die Bedeutung von Kompetenzen in der schulischen, universitären und beruflichen Bildung schnell zu.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXXVII)

Ihre wesentlichen Elemente sind die Selbstreproduktion guter Lösungen, ‚Mutationsprozesse‘, die neue Verfahrensweisen kreativ erzeugen, und die Fähigkeit, diese beizubehalten/zu präzisieren. Sie setzen also Destabilisierungen, Umbewertungen von Vorhandenem und die Akzeptanz von Verschlechterungen voraus. Zu den Selbstorganisationsstrategien verhalten sich die fachlich-methodischen Kompetenzen bzw. Selbststeuerungsstrategien als Prämisse.

/Selbststeuerungsstrategien und Evolutions-/Selbstorganisationsstrategien. Beide basieren auf der Vorstellung einer Suche in einem Raum von Problemen oder Lösungsvarianten und einer fortlaufenden Bewertung von Ergebnissen im Suchprozess.

Kompetenztypen	Kompetenzklassen	Kompetenzgruppen
Kompetenztyp II für Evolutions-/Selbstorganisationsstrategien (aufbauend auf Typ I)	personale Kompetenzen	Kompetenzen (kurz: K) als Persönlichkeitseigenschaften
	aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen	K. als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen
	sozial-kommunikative Kompetenzen	K. als soziale Kommunikationsvoraussetzungen
Kompetenztyp I für Gradienten-/Selbststeuerungsstrategien	fachlich-methodische Kompetenzen	K. als fachbetonte Qualifikationen

Abb. 2: Übersicht der Kompetenztypen, -klassen und -gruppen

Zu favorisieren für selbstorganisiertes Denken und Handeln ist ein ausgewogenes Kompetenzprofil der 4 Klassen mit einem leichten Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse (vgl. Erpenbeck/ Scharnhorst 2004, S. 37).

Abschließend fokussiere ich den vorliegenden Kompetenzbegriff im Hinblick auf Lehrerkompetenzen (und begründe damit meine Begriffswahl),

denn die „Diskussion über die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften (...) verläuft in Deutschland in sehr unterschiedlichen, sich praktisch nicht berührenden Bahnen. Entsprechend divergent sind die Ergebnisse“ (Baumert/Kunter 2006, S. 469), und in „der Lehrerbildung wird der Kompetenzbegriff oft als Problematisch angesehen (...). Er sei inhaltlich unbestimmt, zu abstrakt und damit praxisfern, einzelne Kompetenzen würden lediglich additiv aufgelistet, obwohl die strukturellen Beziehungen zwischen ihnen relevant sind. Diese Probleme entstünden, weil unklar sei, was unter dem Begriff Lehrerkompetenz eigentlich zu verstehen sei“ (Janik 2007, S. 57).

Der von mir (hier) geklärte (und in Kapitel 6.3.2.1 professionstheoretisch untermauerte) Kompetenzbegriff ist für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung angemessen, denn er ist inhaltlich klar bestimmt, umfassend theoretisch strukturiert, verknüpft mit dem geschilderten Bildungs-, Lern- und Lehrbegriff (vgl. Bohl 2006, S. 20; Klippert 2000, S. 35; Klippert 2004; Schocker-von Ditfurth 2001), angebunden an Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft und zentral für empirische Studien zum heutigen Bildungswesen vor dem Hintergrund veränderter Bildungsziele (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 9)³⁰. Die veränderte Rolle, Aufgabenfelder und Professionalität einer Lehrkraft (vgl. Kapitel 2.1.3.2) weisen eine Komplexität auf, deren Anforderungen mit dem vor-

³⁰ In der zunehmenden Veränderungsdynamik gesellschaftlicher Problemlagen sind selbstorganisierende Prozesse und Konzepte zur Gestaltung instabiler Situationen bedeutsam (vgl. Erpenbeck/Scharnhorst 2004, S. 14). „Der Begriff der Kompetenz ist (...) mit dem Ziel verbunden, eben solche komplexen und realitätsnäheren Konstrukte fassbar zu machen.“ (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 9) „Wissensentwicklung ist Teil der Kompetenzentwicklung. Beides sind zukunfts offene, selbstorganisative Prozesse, wertgesteuert und wertgenerierend.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XIX)

liegenden Kompetenzbegriff korrespondieren³¹. Zusammenfassend sind Lehrerkompetenzen in dieser Studie komplexe personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Dispositionen einer Lehrkraft, in ihren Aufgabenbereichen (Unterrichten, Diagnostizieren und Beurteilen, Beraten, Erziehen, Kooperieren, Unterricht entwickeln, Schule entwickeln, Selbstkompetenz entwickeln) und ihrer Kernaufgabe des individualisierten Zeigens (gemäß dem erweiterten Lernbegriff und im konstruktiven Umgehen mit der für Lehrerarbeit typischen widersprüchlichen Grundstruktur unter den charakteristischen strukturellen Bedingungen) physisch und geistig selbstorganisiert, dem professionellen Zweck und der komplexen und offenen Situation angemessen, erfolgreich und verantwortungsvoll zu handeln. Damit sind Lehrerkompetenzen

- auf die Lehrkraft als Spezialist(-in) für Bildungs- und Lernprozesse bezogen und (keine berufsbezogenen ‚Tricks und Kniffe‘ einer Lehrkraft, sondern) als individuelle Anlage und Entwicklungsergebnis Teil ihrer Bildung (und schließen damit eine Wertorientierung ein) und ihrer Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet, nie abgeschlossen und nur aus ihrer Realisierung erschließ- und evaluierbar,
- in ihrer (Weiter-)Entwicklung von historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten bestimmt und angewiesen auf korrespondierende Lernhandlungen, die Wissen und Können auf unterschiedlichen Allgemeinsniveaus verbinden sowie auf Bewusstmachung,
- interdependent zum Lernen (zu Lernbegriff und -entwicklung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler),
- in ihrem Kern immer auch aus der pädagogischen Grundoperation des Zeigens konstituiert, bei dem die paradoxe Grundstruktur der Lehrerarbeit durchschaut und ausbalanciert wird,
- lehrbereichsspezifisch in ihrem (bzw. dem ihnen innewohnenden) Verhältnis von Wissen und Handeln³²,
- zu favorisieren in einem ausgewogenen Verhältnis der 4 Klassen mit einem

³¹ Die Unterrichtssituation ist überkomplex im Verhältnis zum verfügbaren Wissen, oft ungewiss, ambivalent, dilemmatisch und in nur geringem Maße standardisierbar; „pädagogisches Handeln bleibt stets unzureichend, da es auf unzählige Bedingungen zu reagieren hat, stets auch Nebenwirkungen zeitigt und unter forciertem Handlungsdruck steht.“ (Czerwenka 2004, S. 59) „Lehrkräfte befinden sich (...) in komplexen Situationen. Der Kompetenzbegriff (...) ist an der Disposition zum erfolgreichen Handeln in Problemträchtigen Situationen orientiert.“ (Janik 2007, S. 58)

³² Gemeint ist eine lehrbereichsspezifische Verbindung von Wissen und Handeln, die Plöger (2006c) thesenhaft beschreibt als aufeinander bezogen, reflexiv legitimiert, sinnkohärent, öffentlich diskutierbar, differenziert und strukturiert, inhaltlich bestimmt sowie Ausdruck einer ‚erarbeiteten Identität‘ (vgl. Plöger 2006c, S. 21-40, 50-51).

leichten Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen,

- sowohl inhaltsübergreifend als auch kontext-, anforderungs- und anforderungsbereichsbezogen (d. h. selbstorganisiert den Anforderungen in einem bestimmten Bereich zu genügen) und damit geeignet für die Lehr-/Lernbereiche Europaorientiertes Lehren und Lernen sowie Bilinguales Lehren und Lernen.

Kurzdefinition, Merkmale und theoretische Strukturierung des Kompetenzbegriffs sowie seine Anwendbarkeit auf Lehrerkompetenzen zeigen, dass er für die vorliegende Untersuchung geeignet ist.

2.1.4 Europäische Dimension im Bildungswesen und die Lehr-/Lernprozesse ‚Europaorientiertes Lehren und Lernen‘ sowie ‚Bilinguales Lehren und Lernen‘

Der Begriff ‚Europäische Dimension im Bildungswesen‘ ist ein im Allgemeinen unscharfer und teilweise umstrittener Begriff, den ich hier so klären möchte, dass er als Verstehenshintergrund dienlich ist für die zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit ‚Europaorientiertes Lehren und Lernen‘ und ‚Bilinguales Lehren und Lernen‘.

2.1.4.1 Europäische Dimension im Bildungswesen

Zur Worterklärung des Begriffs ‚europäische Dimension im Bildungswesen‘ setze ich meine Eingrenzungen des Bildungs- und des Europabegriffs (in Kapitel 2.1.2 und 2.1.3.1) voraus. Der europäischen Dimension im Bildungswesen lege ich als Merkmale 5 Verständnisebenen in der vorliegenden Arbeit zugrunde, die ich in der Formel ‚Bildung in und für Europa‘ zusammenfasse.

‚Bildung in Europa‘ meint dreierlei: Die Erziehung und Bildung in Europa ist

- ein Politikbereich der Europäischen Union; die EU integriert die Erziehung und Bildung in ihren Mitgliedsstaaten vor allem mittels Deregulierung und Intergouvernementalismus;
- Gegenstand europäischer Kooperationen (historisch und organisatorisch lange vor und jenseits der EU), weist europaspezifische Gemeinsamkeiten auf und wird unter dem Stichwort ‚europäische Bildungstradition‘ beschrieben;
- Gegenstand nationaler Außenpolitik; die Länder Europas befördern ihre nationale Kultur (Sprache etc.) im europäischen Ausland mit dem Ziel, die kul-

turelle Eigenheit und den nationalen Einfluss zu erhalten.

„Bildung für Europa“ meint eine doppelte Zielsetzung:

- die idealistische und realistische (vgl. Brunn 2004, S. 14-17) Förderung der europäischen Integration und Europas insgesamt im Sinne von Wettbewerbsfähigkeit, Stabilität, Frieden, Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit sowie – damit verzahnt –
- die Vermittlung erweiterter Bildungskompetenzen und Identitäten an die europäische Bevölkerung, damit sie vorbereitet ist (vgl. Schleicher 1994, S. 10; Lang-Wojtasik 2009, S. 35-36; Schmeinck/Knecht/Kosack/Lambrinos/Musumeci/Gatt 2010, S. 24) auf die wirtschaftlichen, politischen, verwaltungsmäßigen, kulturellen und anderen Veränderungen, die der europäische Einigungsprozess mit sich bringt (im Mehrebenensystem bis hinein in den Alltag der Bürgerinnen und Bürger), und auf ihre Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten mit Urteils-, Handlungs- und Verantwortungsfähigkeit in den komplexen Europastrukturen. – Weiterreichende Erziehungsziele wie Wertschätzung für und Beteiligungsbereitschaft gegenüber der europäischen Integration werden (u. a. auf dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses³³) kontrovers diskutiert (vgl. Grunder 1992, S. 44; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1996, S. 5).

Zur begrifflichen Klarheit erwähne ich eine sechste Verständnisebene, die ich für die vorliegende Arbeit aber nicht als gleichbedeutend mit der europäischen Dimension im Bildungswesen betrachte: Bildung über Europa als Lehr-/Lerngegenstand. Die Integration von europäischen Inhalten und von um die europäische Ebene erweiterten Themen in die Curricula begreife ich hier als einen Weg zur Erreichung der oben genannten doppelten Zielsetzung (Förderung der europäischen Integration und Vermittlung erweiterter Bildungskompetenzen an die europäische Bevölkerung); diesen Weg erläutere ich unter dem Begriff „Europaorientiertes Lehren und Lernen“ (vgl. Kapitel 2.1.4.2).

Der Begriff „europäische Dimension im Bildungswesen“ ist vor allem ein bildungspolitischer. In der Erziehungswissenschaft ist der Diskurs zur Globalisierung relativ jung, und ein entsprechender schultheoretischer Diskurs fehlt bislang (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 34); der Begriff „europäische Dimension im Bildungswesen“ wird jedoch von der Allgemeinen Didaktik und einigen Fachdidaktiken aufgegriffen (vgl. Kapitel 2.1.4.2). Zur historischen Einordnung des

³³ Im „Beutelsbacher Konsens“ sind Minimalbedingungen für politische Bildung formuliert, die auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 festgelegt wurden: Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot, Ausgewogenheit bzw. Kontroversität der Thematik, Schülerorientierung.

Begriffs (in gebotener Kürze³⁴) ist erstens festzuhalten, dass selbstverständlich lange vor der Prägung des Begriffs eine Bildung in Europa (bildungsbezogene Kooperationen und europäische Bildungstraditionen etc.), über Europa (im Sinne europäischer Allgemeinbildung etc.) und für Europa (z. B. ideengeschichtlich betrachtet) existierte. Zweitens unterscheide ich den europäischen vom nationalen Diskurs: Das Bildungswesen wurde (im Vergleich mit anderen Politikbereichen) erst relativ spät Gegenstand der europäischen Integration. Werlen/Haunss belegen, dass erstmals der Janne-Bericht von 1973 (Grundlage für das 1976 angenommene erste gemeinschaftliche Aktionsbündnis im Bildungswesen) den Begriff der europäischen Dimension im Bildungswesen erwähnt und seine Realisierung fordert (vgl. Werlen/Haunss 2002, S. 347). Gegen Ende der 80er-Jahre wurde der Begriff von der EG-Kommission als zentrales Thema der europäischen Integration betrachtet (vgl. Schleicher 1994, S. 10-11) und im Europarat zum Gegenstand von Empfehlungen. Damals reihte ihn die Ständige Konferenz der europäischen Minister für Unterricht und Erziehung noch als gleichwertig ein unter eine lokale, regionale, nationale und globale Dimension von Bildung (vgl. Stobart 1994, S. 31) – eine Sichtweise, die heute einer mehrerebenen-systemischen Betrachtung zu weichen hat. Seit den 90er-Jahren überführt die EU die europäische Dimension im Bildungswesen in zahlreiche bildungspolitische Initiativen im allgemeinen, beruflichen und höheren Bildungsbereich – ist sie doch im Maastrichter Vertrag (vom 7.2.1992; Artikel 126) als Leitziel formuliert. Im nationalen Diskurs hingegen legt bereits

„die Empfehlung ‚Europa im Unterricht‘ von 1978 (in der Fassung von 1990) [der Kultusministerkonferenz; Sc.-R.] (...) länderübergreifend die Elemente und Leitlinien des europäischen Bildungsauftrags der Schule dar und formuliert Empfehlungen zur Weiterentwicklung.“ (Europäische Kommission 2005, S. 25)

Seit April 1992 richtet die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung der Bundesrepublik Deutschland laut Beschluss ihre Arbeit auf die europäische Dimension aus (vgl. Pingel 1994, S. 161).

Zur Veranschaulichung des Begriffs ‚europäische Dimension im Bildungswesen‘ nenne ich nun Vorgaben und Umsetzungsschritte auf europäischer, nationaler (am Beispiel Deutschlands) und föderaler Ebene (am Beispiel Baden-Württembergs). Übergeordnete Ebenen, die in die Bildung in Europa hineinwirken bzw. auf die Europa bildungsbezogen Einfluss nimmt (z. B. UNESCO und OECD), thematisiere ich hier nicht. Auf europäischer Ebene werden Hinweise und Vorgaben zur europäischen Dimension im Bildungswesen vor allem vom Europarat (hier als Beispiel europäischer Kooperation) und von der EU ge-

³⁴ Zu weiteren geschichtlichen und rechtlichen Aspekten der europäischen Dimension im Bildungswesen vgl. Motschmann 2001 (S. 19-123).

macht. Ihre andersartigen Konzeptionen bedingen unterschiedliche Bildungsimpulse, aber komplementäre Kooperationsmöglichkeiten (vgl. Schleicher/Bos 1994, S. 17). Der Europarat setzt Normen für die Bildung, aktuell insb. in den Bereichen Erziehung, Demokratieverständnis, Geschichtsunterricht, Sprachpolitik und Hochschulbildung.³⁵

Die EU will mit ihren aktuellen Vorgaben im Bildungsbereich die allgemeine und berufliche Bildung modernisieren, um zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa beizutragen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005b). Hierzu setzt die EU in ihrem Arbeitsschwerpunkt Mehrsprachigkeit u. a. auf nationale Strategien, bessere Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, frühen Fremdspracherwerb, Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache, Fremdsprachenförderung im tertiären Bildungsbereich, Forschung zur Mehrsprachigkeit, europäische Indikatoren für Fremdsprachenkompetenz (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a) und Programme für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission. Für die europäischen Regionen ist die Arbeitsgruppe ‚Erziehung und Bildung‘ der Deutsch-französisch-schweizerischen Oberrheinkonferenz ein Kooperationsbeispiel; sie dient der grenzüberschreitenden regionalen Zusammenarbeit und fördert das Annähern und Zusammenarbeiten der Erziehungssysteme und der Berufsbildung in der Oberrheinregion mit Mehrsprachigkeitsprojekten, Informations- und Erfahrungsaustausch der Bildungsverantwortlichen, Entwicklung gemeinsamer bildungspolitischer Initiativen etc. (vgl. Deutsch-französisch-schweizerische Oberrheinkonferenz 2003). Auf nationaler Ebene hat sich die Bundesrepublik Deutschland in ihrer Verfassung (in der Präambel, in Artikel 23, 24, 32 u. a. m.) auf Europa verpflichtet (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2006) und setzt dies im Bildungsbereich zweifach um: Zum einen wirkt die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik auf Europa ein; in Zusammenarbeit von Bund, Auswärtigem Amt, Ländern und Kultusministerkonferenz geht es (neben

³⁵ „Ziel des Europarats war es (...) nie, Bildungssysteme zu vereinheitlichen und in ein Korsett europäischer Richtlinien zu zwingen, sondern vielmehr, Entwicklungen im Bildungswesen der (...) beteiligten Staaten zu vergleichen, Vor- und Nachteile verschiedener möglicher Lösungen aufzuzeigen und den Ministerien, Hochschulen und Schulen (...) dabei zu helfen, voneinander zu lernen.“ (Vorbeck 1997, S. 282) *It “should: (...) help to build understanding of the European dimension of education in the context of globalisation”* (Council of Europe 2003, S. 2). Übergeordnete Ziele sind die Erziehung zu Demokratie, Menschenrechten und Geschichtsbewusstsein in Europa, die Interkulturelle Erziehung und Sprachenpolitik. Umsetzungsbeispiele sind Europäische Jahre (z. B. 2001 der Sprachen und 2005 der Demokratieerziehung und 2008 des interkulturellen Dialogs), Projekte (z. B. *Education for democratic citizenship*, *Pestalozzi Teacher Training Programme*), Rahmenpapiere (z. B. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, vgl. Europarat 2001; Europäisches Sprachenportfolio, vgl. Gehler 2002) und Einrichtungen (z. B. Europäisches Fremdsprachenzentrum in Graz).

der Förderung der europäischen Integration) darum, die deutsche Kulturwerbend zu transportieren und die bildungsbezogenen Kompetenzen im Mehrebenensystem von EU, Mitgliedsstaaten und deutschen Bundesländern gemäß dem Subsidiaritätsprinzip zu klären (vgl. Sekretariat 2005b)³⁶. Zum anderen bezieht Deutschland die europäische Perspektive in sein Bildungswesen ein; so beispielsweise in den bundesweit geltenden Bildungsstandards für die erste Fremdsprache im Mittleren Schulabschluss (vgl. Sekretariat 2004a) und im Hauptschulabschluss (vgl. Sekretariat 2005a), in denen Europa Begründungszusammenhang, Zielperspektive und Rahmenrichtlinie (sowie Inhalt) ist:

„Die Steigerung der Mobilität und die Verankerung der europäischen Dimension sind wichtige Ziele [Deutschlands; Sc.-R.] in Schule, beruflicher Bildung und der Hochschule.“
(Europäische Kommission 2005, S. 25)

Auf Bundeslandebene am Beispiel Baden-Württembergs bestehen Vorgaben zur Umsetzung der europäischen Dimension in der Landesverfassung (u. a. in ihrem Vorspruch und in Artikel 34a), dem Schulgesetz (implizit in § 1 zum Erziehungs- und Bildungsauftrag) und dem Bildungsplan. Das fortschreitende wirtschaftliche und politische Zusammenwachsen Europas und der Welt waren Anlass (neben Wissenschaft, Technik, bildungspolitischen Entwicklungen auf Europa- und Bundesebene etc.), den 1994er Bildungsplan zu revidieren – und prägen die Bildungsplanziele 2004³⁷. Umsetzungsschritte auf Bundeslandebene beschreibe ich unter ‚Europaorientiertes Lehren und Lernen‘ (vgl. Kapitel 2.1.4.2). Fragen nach der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dieser bildungspolitischen Vorgaben und Umsetzungsschritte zur europäischen Dimension im Bildungswesen (z. B. aufgrund der Wahlbeteiligungen bei Europawahlen, der Referenden zur EU-Verfassung oder der Umfrageergebnisse unter Jugendlichen zu ihrem Wissen über und ihrer Haltung zu dem europäischen Integrationsprozess) sind kein an dieser Stelle zu erörterndes Thema.

2.1.4.2 Europaorientiertes Lehren und Lernen/EULLE

Der Begriff ‚Europaorientiertes Lehren und Lernen‘ (EULLE) existierte bislang nicht. Ich habe ihn an dieser Stelle eingefügt, um Theorie und Praxis all der We-

³⁶ Den Förderzielen der kulturellen Dimension des zusammenwachsenden Europas und der Bildung einer gemeinsamen Identität sollen auf der Umsetzungsebene Austausch, Abkommen, Zusammenarbeit, Mobilität, Netzwerkbildung, Standortwerbung für Deutschland, Auseinandersetzung mit dem Islam (zum besseren Verständnis) dienen (vgl. Sekretariat 2005b, S. 235-253).

³⁷ Zu den baden-württembergischen Bildungsplanzielen 2004 zählt es, ein im internationalen Vergleich leistungsfähiges Bildungswesen zu sichern, Verständigung zu ermöglichen in der erhöhten Zahl von Beziehungen und Interessenkonflikten und Loyalität zu den zunehmend großen und gesellschaftlich heterogenen Regelungseinheiten (z. B. der EU) zu fördern (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 6-8).

ge schulischen Unterrichtens und Unterrichtetwerdens zu benennen, die Bildung für Europa ermöglichen sollen. Kurz gesagt sind EULLE die Lehr-/Lernprozesse (nach dem oben stehenden erweiterten Verständnis) im schulischen Kontext, die ihre Inhalte (explizit oder implizit – siehe theoretische Strukturierung in diesem Kapitel) und Ziele an Europa ausrichten. Subjekt von EULLE sind in der vorliegenden Arbeit Schülerinnen und Schüler allgemein bildender Schulen in Deutschland sowie ihre Lehrkräfte und ggf. schulische und außerschulische an EULLE beteiligte Kooperationspartnerinnen und -partner.

EULLE umfasst 4 Merkmale: Es

- fördert in Europa³⁸ Lernen als intrapersonalen, selbstgesteuerten Konstruktions- und Organisationsprozess (von Erfahrung, von Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Streben mit dem Ziel des Erkenntnisgewinns und der dauerhaften Änderung von Verhaltensdispositionen der Schülerinnen und Schüler) in Bezug auf Europa (im weltweiten Internationalisierungs- und Globalisierungsprozess) und gestaltet zu diesem Lernen interdependent das Lehren (ein mikrosoziales, sinnverstehendes Beziehungshandeln, das im Kern aus individualisiertem Zeigen besteht und mit seiner besonderen widersprüchlichen Grundstruktur³⁹ unter seinen charakteristischen strukturellen Bedingungen konstruktiv umgeht; vgl. Kapitel 2.1.3.2);
- sucht als Lehr-/Lerngegenstand die Auseinandersetzung mit Europa als Kontinent, politischem Raum, historischer Einheit und sprachlich-kulturellem Zusammenhang, wählt fächerübergreifend⁴⁰ die jeweiligen fach- bzw. bereichsspezifischen Inhalte norm-, wertebezogen und kontextspezifisch aus und steht (als Lehren wie als Lernen) vor diesen Herausforderungen (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 35-36): (a) Europas Grenzen, physisch-geographische Merkmale und Glokalisierungen zu eigenen Kontextualisierungen heranzuziehen, (b) Europas Entwicklungsgeschwindigkeiten, -schwerpunkte und -muster zu begreifen und sich im schnellen sozialen

³⁸ Dazu zählt auch, die Vor-Ort-Situation, Heraus- und Anforderungen an den lokalen Lehr-/Lernprozess im Licht europaweiter Entwicklungen zu sehen und zu verstehen: z. B. im Bewusstsein gegebener europäischer Bedingungen im Klassenzimmer (wie eine wachsende kulturelle Vielfalt in der Klassenzusammensetzung; vgl. Eurydice 2002, S. 51), in Kenntnis einschlägiger Publikationen und im Kontakt mit Lehrkräften anderer europäischer Länder.

³⁹ Weil EULLE interdisziplinär ist, sich sein Lehr-/Lerngegenstand Europa permanent und dynamisch verändert und aus diesen beiden Gründen EULLE komplexer ist als fachliches Lernen, ist auch die Widersprüchlichkeit dieser Lehrarbeit größer als ohnehin.

⁴⁰ „Grundsätzlich sollen alle Lernfelder der Schule [in Deutschland; Sc.-R.] zur Erschließung der europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung einen Beitrag leisten.“ (Europäische Kommission 2005, S. 25)

Wandel (in weniger als einer Generationenfolge) anzupassen (mit entsprechendem Zeitbewusstsein und Entscheidungen ohne Vergangenheitslegitimation und Zukunftssicherheit), (c) in der zunehmenden Komplexität von Form, Inhalt und Prozess des politischen Europas anschlussfähiges Wissen, Handlungskompetenz und Identität zu entwickeln sowie (d) sprachlich-kulturelle Kommunikationsfähigkeit und Bindungsmöglichkeiten in individualisierten und pluralisierten Lebenswelten zu schaffen und mit verbleibender Bindungslosigkeit umzugehen;

- zielt auf Bildung und Funktionalität und verfolgt dabei 3 Ziele: (a) Schülerinnen und Schülern in Europa vernünftige Selbstbestimmungsfähigkeit und erweiterte Identitäten zu vermitteln (um also die Individualität der Personen herauszubilden); (b) ihnen Solidaritätsfähigkeit und Bildungskompetenzen als inhaltsübergreifende und anforderungs-/situationsspezifische Dispositionen zu vermitteln, selbstorganisiert erfolgreich und verantwortungsvoll in Europa zu handeln, sodass sich die Lernenden an den politischen, wirtschaftlichen, verwaltungsmäßigen etc. Veränderungsprozessen und komplexen Strukturen Europas beteiligen können (also um die Lernenden in die gesellschaftlichen Gegebenheiten einzugliedern); (c) sie so zu befähigen, diese Gegebenheiten für Europa mitzugestalten – anhand der sich verändernden Beteiligungsmöglichkeiten –, und zwar so, dass Wettbewerbsfähigkeit, Stabilität, Frieden, Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit Europas idealistisch und realistisch gefördert werden (also damit die gesellschaftlichen Gegebenheiten von den Schülerinnen und Schülern jetzt bzw. in Zukunft beeinflusst und weiterentwickelt werden);
- erhöht die widersprüchliche Grundstruktur des Lehrens aufgrund der besonderen Komplexität seines (expliziten oder impliziten) Themas Europa, seiner Interdisziplinarität (wenngleich sie nicht zwingend zu thematisieren ist) und des ‚globalen‘ Spannungsverhältnisses zwischen lokaler und globaler bzw. europaorientierter Perspektive.

Dieses Verständnis von EULLE schließt einen Eurozentrismus⁴¹ aus; darum habe ich mich gegen andere mögliche Teilbegriffe wie ‚europazentriert‘⁴² usw. entschieden. Im Weiteren strukturiere ich den Begriff EULLE anhand allgemeinpädagogischer, schulpädagogischer (in umgestalteter Reihenfolge wegen

⁴¹ Eurozentrismus, eine Form des Ethnozentrismus, bezeichnet „die Tendenz, Europa zum Maßstab jeder Bewertung zu machen.“ (Leser 2005, S. 207) Es „wird gerade auf dem Hintergrund pluraler Gesellschaften auch die Überwindung des Eurozentrismus eingefordert“ (Wegner 2007, S. 32).

⁴² Weißeno (2004c, S. 113), Massing (2004, S. 144) und andere fordern eine ‚europazentrierte Politikdidaktik‘, die zu Recht „den bisher nur isoliert betrachteten Gegenstand Europa in alle relevanten [nationalen, Sc.-R.] Gegenstände“ (Weißeno 2004c, S. 113) verlagert, aber ihn nur als EU versteht.

des Begriffs ‚Europakompetenz‘) und didaktischer (genauer fremdsprachen- und politikdidaktisch exemplarisch für andere Fachdidaktiken) Betrachtungen und illustriere ihn mit wenigen schulcurricularen und unterrichtspraktischen Beispielen.

Schulpädagogisch bezieht EULLE seine Legitimation aus dem Bildungsauftrag allgemein bildender Schulen in den Veränderungen des zusammenwachsenden Europas und der europäischen Integration; die an EULLE Beteiligten sind Schülerinnen und Schüler allgemein bildender Schulen, ihre Lehrkräfte und ggf. weitere schulische und außerschulische Kooperationspartnerinnen und -partner.

Unter „dem Begriff ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (...) trägt die erziehungswissenschaftliche Diskussion dem Umstand Rechnung, dass sich in multikulturellen Gesellschaften neue Formen von mehrfacher kultureller Identität herausbilden“ (Krumm 2003). Es stellen sich Schlüsselfragen im „europäischen wie im Welthorizont (...) nach Sinn und Problematik des Nationalitätenprinzips und nach der Beziehung von Kulturspezifität und Interkulturalität“ (Klafki 1994, S. 144) sowie – als zentraler Bezugspunkt einer modernen Bildungstheorie (vgl. Gudjons 2003 S. 202-203) – nach der aktuellen gesellschaftlichen Problemlage von zunehmender Komplexität bei abnehmender Handlungsfähigkeit. Mit Blick auf die Friedenssicherung liegt hier ein „Erziehungsziel von hohem historischen Rang (...). Das Erziehungsziel ‚europäisches Bewußtsein‘ ist sinnvoll nur als Element einer sich generell interkulturell verstehenden Allgemeinbildung. Eine solche Allgemeinbildung beschränkt Interkulturalität nicht auf jene Menschen, deren Regierungen auf Grund bestimmter politischer, ökonomischer oder fiskalischer Bedingungen der europäischen Union angehören. Es sind vielmehr all jene einzubeziehen, die in großer Zahl *auch* in diesem Europa leben, seien sie aus Asien, aus Afrika oder sonst woher. Europäische Erziehung kann sich nie in der Union erschöpfen, sie muß immer über Europa hinausweisen.“ (Sandfuchs 1998, S. 117-119) Dies erfordert interkulturelle Kompetenz „als das infinite Bemühen des kulturgebundenen Menschen um die Nutzung des Potenzials seiner Kulturfähigkeit, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem schonenden Ausgleich gebracht werden können, und dies auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene.“ (Bender-Szymanski 2008, S. 204-205)

Entsprechende Teilziele (z. B. Geschichtsinteresse, bestimmte Werthaltungen) und Inhalte beziehen sich auf einen – interdisziplinären oder fachspezifischen – Teilbereich Europas (z. B. das Mehrebenensystem von nationaler und europäischer Politik), auf seine Gesamtheit (verstanden als Kontinent, historische Einheit, politischen Raum und sprachlich-kulturellen Zusammenhang) oder gehen über Europa als Teil eines größeren Ganzen hinaus (z. B. interkulturelles Lernen) und behandeln Europa explizit als Gegenstand (z. B. die Themen ‚Die Rolle der EU in der Staatengemeinschaft‘, ‚Klima und Vegetation in Europa‘) oder implizit innerhalb eines anderen Themas, das damit – fachspezifisch oder interdisziplinär – um die europäische Ebene erweitert bzw. unter europäischer Perspektive betrachtet wird (z. B. die Themen ‚Der Bundestag unter Berücksich-

tigung seines Zusammenwirkens mit europäischen Institutionen', ‚Biodiversität und Artenschutz am Beispiel des grenzüberschreitenden Fischtreppe-Projekts Iffezheim'). Methodisch sind sämtliche Formen fachspezifischen, fächerverbindenden oder -übergreifenden sowie unterrichtlichen und außerunterrichtlichen (Lerngänge etc.) Arbeitens, so didaktisch begründet und dem erweiterten Lernbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.2) angemessen, denkbar.

Aus allgemeinpädagogischer Sicht wählt du Bois-Reymond (2007) den Begriff ‚Europakompetenz' und kreist ihn anhand von 3 – in der Bildungsdiskussion nicht neuen, aber unter der Perspektive einer globalisierten Welt neu zu bestimmenden – europäischen und nationalen Entwicklungen der Bildungspolitik ein: dem lebenslangen Lernen, der Erweiterung des Bildungsbegriffs auf nicht-formale Bildung (vgl. Kapitel 2.1.3.1) und des erweiterten Lehr-/Lernbegriffs (vgl. Kapitel 2.1.3.2): Europakompetenz als theoretischer Begriff und praktisch-didaktisches Konzept kann erstens im Sinne lebenslangen Lernens an allen Orten und zu allen Zeiten dialektisch sowohl ungenutztes Lernkapital nutzen als aber auch systemische Zwänge für Individuen aufwerfen (vgl. du Bois-Reymond 2007, S. 62). Zweitens kann Europakompetenz eine Brückenfunktion zwischen formaler und nicht-formaler Bildung sowie zwischen Allgemein- und Berufsbildung (vgl. Kapitel 2.1.3.1) erfüllen, indem Europakompetenz, operationalisiert u. a. in Austauschprogrammen, inhalts- und kompetenzorientiertes Lernen verbindet (vgl. du Bois-Reymond 2007, S. 57-59). Drittens kann Europakompetenz im erweiterten Lehr-/Lernbegriff die gemeinsame Aufgabe (vgl. die politikdidaktische Betrachtung) darstellen, sich in „intensiver Arbeit der gesellschaftlichen Chancen und Risiken zu vergewissern im Angesicht der Unmöglichkeit, dies mit Gewissheit zu können.“ (du Bois-Reymond 2007, S. 63)

Auch aus fremdsprachendidaktischer bzw. sprachlehrforschender Sicht wird – neben beispielsweise fremdsprachlicher Kompetenz als ‚einer zentralen, zeitgemäßen und bedarfsgerechten Kulturtechnik des Europäers' (Bach 2003, S. 287) – das Lehr-/Lernziel ‚Europakompetenz/-fähigkeit' genannt, und zwar mit mindestens 2 Deutungen: Zum einen bezeichnet Bach (2003) mit Europakompetenz ein Qualifikationsprofil, das junge Europäer aus 4 Ländern in einer Erhebung als ‚sehr wichtig' für das zukünftige Berufsleben mit Blick auf Europa erachteten; am häufigsten genannt wurden persönlichkeits- und subjektbezogene Faktoren (vgl. Bach 2003, S. 278). Bach schließt keine theoretische Strukturierung, sondern fremdsprachendidaktische Überlegungen an, sodass dies hier nicht weiterführt. Zum anderen steht Europakompetenz als Synonym für interkulturelle Kompetenz. Das Interkulturelle Lernen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht geht nach Krumm (2003, S. 139-140) zurück auf entscheidende Impulse der Erziehungswissenschaft (u. a. im Bereich der Ausländerpädagogik),

der Landeskunde (u. a. in ihrer vergleichenden und kulturellrelativierenden Konzeption) sowie der Literaturwissenschaft und -didaktik (unter dem Einfluss der Rezeptionstheorien). Ungefähr seit Ende der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts widmen sich die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung u. a. den Gegenständen Begegnung/Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und Bedingungen des Fremdverstehens (vgl. Leupold 2003, S. 39).

„Im Gefolge des kommunikativen Ansatzes einerseits sowie unter dem Gesichtspunkt, der Fremdsprachenunterricht habe einen wichtigen Beitrag zum Gelingen internationaler Kommunikation in einer globalisierten Welt(wirtschaft) zu leisten, andererseits treten die landeskundlichen Elemente im Zusammenhang mit dem Konzept der interkulturellen Kommunikation zurück zu Gunsten der Formulierung von ‚Interkultureller Kompetenz‘ oder auch ‚Europakompetenz‘ als einem Lernziel, das eine wichtige Schlüsselqualifikation für das Agieren in der globalen Welt vermittelt.“ (Krumm 2003, S. 140)

Wolff (2002a, S. 72) setzt ‚Europafähigkeit‘ nicht mit interkultureller Kompetenz gleich, sondern eher mit der Fähigkeit und Bereitschaft zum interkulturellen Lernen. Es zielt (vgl. Krumm 2003, S. 142) auf affektive Kommunikationsvoraussetzungen (wie Empathiefähigkeit und Toleranz), auf kulturspezifisches Wissen als Deutungsbasis (zur Prävention und Reparatur von Missverständnissen), auf allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation sowie auf sprachliche und nichtsprachliche Kommunikationsstrategien. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten bewertet Neuner (2003, S. 232) als unabdingbaren Bestandteil der ‚Kulturtechniken des Weltbürgers‘ und ihre Vermittlung als einen Beitrag zur Friedenserziehung. Die Interkulturelle (Fremdsprachen-)Didaktik⁴³ (vgl. auch Roche 2001) bemüht sich um die Entwicklung unterrichtlicher Verfahren zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Mögliche fremdsprachendidaktische Verfahren zum Aufbau des Fremdverstehens (als einer der Säulen interkultureller Kompetenz) sieht Christ (2007) in den Bereichen Sprach-, Literatur- und Landeskundeunterricht, sowie fächerübergreifendem und bilinguaalem Unterricht (vgl. Kapitel 2.1.4.3) als auch Austausch, Begegnung und Projektarbeit.

Zur politikdidaktischen Betrachtung von Europakompetenz wähle ich empirisch-normative Ansätze: Das Ziel ‚demokratische Handlungskompetenz‘ (vgl. Massing 2002, S. 12) – ausgehend von den Bürgerleitbildern und mit bestimmten Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (vgl. Massing 2004, S. 150) – ist Minimalkonsens der politikdidaktischen Schulen. Es wird im Zusammenhang mit Demokratiedefizit und Bürgerrolle in der EU betrachtet und

⁴³ Die Interkulturelle Didaktik ist eine Weiterentwicklung der Kommunikativen Didaktik in den 90er-Jahren, die „kein in sich konsistentes Methodenkonzept zu entwickeln sucht, sondern zum einen die in der Kommunikativen Didaktik angelegte pädagogische Dimension um neue übergreifende Ziele und neuartige Themen erweitert, andererseits (...) den Aufgaben- und Übungsapparat der Kommunikativen Didaktik erweitert.“ (Neuner 2003, S. 232)

konkretisiert im Leitbild des europäischen Bürgers (Massing 2004), der über ‚Europa-Kompetenz‘ (Juchler 2002) verfügt einschließlich ‚transnationaler politischer Urteilstkraft‘ als Fähigkeit zur Urteilsbildung (statt als aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz eines ‚künftigen Aktivbürgers‘; vgl. Juchler 2004, S. 275). Juchler führt den Inhalt dieser Europakompetenz nicht aus, begründet aber ihre Notwendigkeit (Juchler 2002, S. 75) – einerseits mit der realpolitischen Bedeutsamkeit der EU, der Notwendigkeit ihrer demokratischen Legitimität und einer europäischen politischen Öffentlichkeit, andererseits mit der drohenden Abnahme politischer Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie dem Fehlen einer gemeinsamen europäischen Identität – und fordert darum,

„Konzepte über ‚Bürgerkompetenzen‘ (Massing 1999: 44 ff.), den ‚demokratiekompetenten Bürger‘ als adäquates Leitbild für die politische Bildung (Detjen 1999) und ‚Demokratie-Bildung‘ (Himmelmann 2001: 25f.) um eine spezifische Europa-Kompetenz der Schülerinnen und Schüler“ (Juchler 2002, S. 75) zu erweitern.

Den Weg der politischen Bildung zu „Sachkompetenz der Jugendlichen bezogen auf Europa“ (Massing 2004, S. 154), die auf Wissen, Einsichten und Urteilsfähigkeit basiert, sieht Massing (2002) in 2 methodisch-didaktischen Vorgehensweisen: in einer transferfähigen Beschäftigung mit einem konkreten politischen Problem anhand von Schlüsselfragen, die wesentliche allgemeine Merkmale der Politik (Interesse, Macht, Werte, Ideologie, Recht etc.) aufschließen, sowie in Realbegegnungen und simulierten Handlungssituationen, die den Kindern und Jugendlichen ‚Erfahrungen‘ mit Politik ermöglichen. Damit verfolgt Massing einen fächerübergreifenden Ansatz, denn es gebe kein Schulfach, dem

„sich schon im Voraus ein europäerziehendes Potential absprechen ließe“ (Massing 2004, S. 145).

Weißeno kritisiert diesen fächerübergreifenden Ansatz; er interpretiert den Begriff ‚europäische Dimension im Bildungswesen‘ reduziert auf die Frage, welches Fach den Gegenstand Europa zu unterrichten hat, beantwortet sie mit dem Fach Politik (oder Sozial-/Gemeinschaftskunde) und fragt weiter, mit welchem Europaverständnis es dies tun sollte. In dieser begrifflichen Reduktion auf Bildung über Europa lehnt er in allen Phasen der Bedeutungsveränderung (in den 70er, 80er und 90er Jahren sowie zu Beginn des 21. Jahrhunderts) den Begriff der europäischen Dimension als diffus und für die Politikdidaktik ungeeignet ab (vgl. Weißeno 2004c). Stattdessen schlägt er einen europazentrierten Politikunterricht vor, um Schülerinnen und Schülern über Erfahrungen mit dem europäischen Politikzyklus den Einigungsprozess „auf der Basis des Handelns in und mit Institutionen“ (Weißeno 2004c, S. 122) bewusst zu machen.

Seit den 90er Jahren nehmen die deutschen Bundesländer vermehrt europarelevante Themen und Aufgabenstellungen in ihre Bildungs- und Lehrpläne auf und wirken damit indirekt auf die Schulbuchverlage ein (vgl. Pingel 1994, S. 161). Im

baden-württembergischen Bildungsplan 2004 sind Erziehungsaufträge und Leitfragen zu Europa auf schulart- und fächerübergreifender Ebene formuliert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 9-18); Europabezüge finden sich des Weiteren in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb im Bereich Fremdsprachen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 68-69) und fachspezifisch insb. bei den sprachlichen und den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern⁴⁴. Unterrichtspraxis und Schulwirklichkeit von EULLE sind empirisch nur vereinzelt untersucht; zu manchen Lehr-/Lernbereichen, wie beispielsweise dem Umgang mit der religiösen und kulturellen Vielfalt Europas (vgl. Vinzent 2004, S. 42-46) oder entsprechenden Zieldimensionen im Bilingualen Lehren und Lernen (vgl. Kapitel 2.1.4.3), liegen Untersuchungen vor – zu anderen nicht (wie zur Praxis europazentrierten Politikunterrichts; vgl. Weißeno 2004c, S. 113). Dennoch tragen in der Praxis deutscher Schulen (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 25-26; Sekretariat 2005b, S. 238) zu EULLE bei: die Auseinandersetzung mit Fragen Europas und seiner Entwicklung (in allen Bildungsgängen verpflichtend), das Sprachenlernen (ausgeweitet auf die Primarstufe), die Erarbeitung eines Sprachenportfolios (einheitlich vorgeschlagen im Muster des Europarats), Schulpartnerschaften und Austausch (z. B. bilaterale Programme und Angebote des Pädagogischen Austauschdienstes) sowie die Förderung der Mobilität von Lehrkräften (in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) etc. *Best-Practice*-Beispiele von EULLE finden sich u. a. auf den Ebenen Unterricht⁴⁵, außerunterrichtliche Veranstaltungen (z. B. Lerngänge zu grenzüberschreitenden Einrichtungen, begegnungspädagogische Ansätze, die Zusammenarbeit in grenzüberschreitenden Projekten, Berufsorientierungspraktika im Ausland wie das baden-württembergische Realschulprojekt EUROBORS, die Bearbeitung europabezogener Themen in Projekttagen wie beispielsweise am – seit 2007 – jährlichen EU-Projekttag), Schulleben (Studienfahrten, Schüleraustausche,

⁴⁴ Überdies finden sich explizite Bezüge zu Europa im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 in den Fächern Englisch und Französisch der Grund-, der Haupt-/Werkreal-, der Realschule und des Gymnasiums, außerdem bei der Grundschule im Fach Mensch, Natur und Kultur, bei der Hauptschule/Werkrealschule in Ethik und Welt-Zeit-Gesellschaft, bei der Realschule in Geschichte und Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde und beim Gymnasium in Jüdischer Religionslehre, Geschichte, Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde, Musik und weiteren Sprachen.

⁴⁵ *Best-Practice*-Beispiele für EULLE im Unterricht: bilingualer Unterricht (vgl. Kapitel 2.1.4.3), Teilnahme am Europäischen Wettbewerb (jährlicher Schülerwettbewerb für bildnerische und schriftliche Arbeiten), in jeglichem Fachunterricht Mailkontakte oder Videokonferenzen mit Schulklassen im europäischen Ausland zu geeigneten Themen, Einsatz von multiperspektivischen Lehr-/Lernmitteln (z. B. Deutsch-französisch-schweizerische Oberrheinkonferenz 1998, Aldebert et al. 2001) und auf Europa bezogenen Arbeitsmaterialien (z. B. Fasel 2004) etc.

Schulpartnerschaften, europabezogene Schulhaus- und -hofgestaltung etc.) und Schulprofil (wie eine stringente Ausweisung der europäischen Dimension im Schulcurriculum, seine Umsetzung, Qualitätssicherung und -entwicklung, Betonung des europäischen Profils der Schule in ihrem Schulprogramm, Förderung einer empirischen Untersuchung zur Schulwirklichkeit von EULLE; überdies vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1997 sowie Göhlich 1998 zur Berliner Europaschule).

2.1.4.3 Bilinguales Lehren und Lernen/BLL

„Bilinguales Lehren und Lernen“ ist wörtlich übersetzt ‚zweisprachiges Lehren und Lernen‘; es liegt bislang keine einheitlich akzeptierte Definition von ‚Bilingualismus‘ vor (vgl. Földes 1999, S. 33). In dieser Studie bezeichne ich, vorab zusammengefasst, mit BLL die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (vgl. Kapitel 2.1.3.2) eines Sachfaches (oder mehrerer) in mehr als einer Sprache (nämlich überwiegend in einer Fremd-/Zielsprache/kurz: L2 und ‚phasenweise‘ der Landessprache/kurz: L1; vgl. Sekretariat 2006, S. 7), wobei das Sprach- und Sachlernen eng verzahnt und verschränkt sind (ohne eines von beiden einseitig zu betonen; vgl. Maljers/Marsh/Wolff 2007b, S. 8). Die zahlreichen Veröffentlichungen weisen ein breites Formen- und Definitionsspektrum (vgl. Bach 2005, S. 14-16; Wolff 2007, S. 93; Palmen 2007, S. 72) von BLL auf, und in der Schulpraxis befindet sich dieses innovative curriculare Vorgehen seit Jahren quantitativ im Aufschwung (vgl. Werner 2007, S. 19); es fehlt bislang aber eine Theorie des BLL-spezifischen Lernens bzw. ein umfassendes didaktisches Konzept von BLL. Darum ist eine präzise Begriffsklärung zentral für die vorliegende Arbeit – fällt aber zwangsläufig lang aus. Ich nehme sie vor anhand von 6 Merkmalen (Ort, Subjekte und Legitimation, Lehr-/Lerngegenstand und Ziele, Lehr-/Lernprinzipien, -formen und -besonderheiten), anhand des historischen Hintergrunds und Begriffsfeldes sowie anhand einer vorläufigen theoretischen Strukturierung und Abgrenzung gegen ähnliche Begriffe.

BLL begreife ich für die vorliegende Arbeit auf den schulischen Kontext (vgl. Sekretariat 2006, S. 7) in Deutschland aufgrund seines Bilingualismustyps (den ich in der theoretischen Strukturierung in diesem Kapitel beschreibe), seines Typs bilingualer Schulen⁴⁶ und seiner entsprechenden Schwerpunktsetzung im

⁴⁶ Gogolin teilt die in Deutschland und international vorkommenden Formen bilingualer Schulen in 3 Typen ein; BLL nach vorliegendem Verständnis fällt unter Gogolins Typ 1 von „Schulen, in denen eine der üblichen Fremdsprachen sowohl als Unterrichtsfach als auch als Medium eines oder mehrerer anderer Unterrichtsfächer fungiert. (...) Insgesamt ist in Deutschland nur ein vergleichsweise schmales Angebot an bilingualen Schulen der drei Typen vorzufinden. Am häufigsten existieren Schulen des ersten Typs; ihre Zahl nimmt kontinuierlich zu“ (Gogolin 2009, S. 414-415).

BLL-bezogenen Wissenschaftsdiskurs (vgl. Eurydice 2006, S. 53-54); alle 3 Aspekte unterscheiden sich von Ausprägungen in zahlreichen Ländern Europas, sodass eine räumliche Ausweitung begriffliche Unschärfe brächte (ohne dass ihr empirisch im Rahmen der vorliegenden Studie entsprochen werden könnte). Subjekt von BLL sind Schülerinnen und Schüler allgemein bildender Schulen (aufgrund des Kontextes der vorliegenden Arbeit, wiewohl bilingualer Unterricht auch z. B. an beruflichen Schulen und in vorschulischen Angeboten existiert) in den deutschen Bundesländern sowie ihre Lehrkräfte und ggf. schulische und außerschulische am BLL beteiligte Kooperationspartner. BLL legitimiert sich zum einen aus den Veränderungen im zusammenwachsenden Europa – mit der wachsenden Teilhabe an und der notwendigen Verständigung über globale Fragen und Sachthemen – und der entsprechend zunehmenden Bedeutung der Bildungsziele Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a, S. 17). Das öffentliche Bewusstsein für die Notwendigkeit einer verstärkten sprachlichen und interkulturellen Bildung ist gewachsen (vgl. Sekretariat 2006, S. 8). BLL wird als geeigneter Weg dazu anerkannt, sowohl von den entsprechenden politischen Gremien (z. B. Europäische Union, Europarat, Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland, 16 Kultusministerien der Bundesländer; vgl. Eurydice 2006, S. 53; Sekretariat 2006, S. 9-11) als auch von den nachfolgend genannten Wissenschaftsdisziplinen. BLL legitimiert sich nämlich zum anderen aus den lernpsychologischen Erkenntnissen über nachhaltiges Lernen (vgl. Thürmann 2005, S. 77), dass reale Sachfachinhalte für die Lerner größeres Interesse und stärkere Involviertheit bedeuten und dass Authentizität in einer sinnhaften Interaktion sprachlernfördernd wirkt. Die Fremdsprachendidaktik belegt den zielsprachlichen Lernzuwachs in BLL; die interkulturelle Pädagogik betont die hohe Bedeutung der Sprache für die interkulturelle Bildung (vgl. Sandfuchs 1998, S. 117-119). Lehr-/Lerngegenstand von BLL sind – vor allem auf explizierter Ebene – Sachfachinformationen, also Themen und Arbeitsweisen des Sachfachs (einschließlich sachfächerverbindender und -übergreifender Inhalte und Methoden), und zwar in, mit und durch eine Zielsprache, die damit implizit ebenfalls Lehr-/Lerngegenstand ist. Aufgrund dieser Integration oder Verzahnung von Sach- und Sprachfach ist BLL weder fremdsprachiger Sachfachunterricht noch mit Sachfachinhalten angereicherter Fremdsprachenunterricht (vgl. Werlen 2006, S. 207). Im Hinblick auf die Sachfächer sind derzeit Geographie und Geschichte in allen deutschen Bundesländern, Schularten und Zielsprachen vertreten und Politik (bzw. Sozialkunde, Gesellschaftslehre) in 14 Bundesländern; die anderen Sachfächer sind zahlenmäßig weit abgeschlagen (vgl. Mentz 2008, S. 7). Doch es ist

„davon auszugehen, dass kein Sachfach explizit als mögliches Bilingualfach ausgeschlossen werden kann und sollte.“ (Mentz 2008, S. 8) „Für den mittleren Bildungsgang sind besonders solche Fächer geeignet, die viele Anschauungsmöglichkeiten bieten, die sich für handlungsorientierte Unterrichtsformen eignen, die an eine Erfahrungswelt anknüpfen, in der eine Affinität zur Zielsprache besteht, und die den Einsatz von spielerischen oder experimentellen Aktivitäten für motivierende Sprechanlässe ermöglichen.“ (Küster-Ruth 2007, S. 249)

Die Zielsprache ist eine Fremd- und keine zweite Sprache (vgl. Sekretariat 2006, S. 7) und nimmt im BLL die Rolle der Lern-, Unterrichts-, Vermittlungs- und Arbeitssprache ein; die schulische Umsetzung ist weitgehend auf die (in für BLL ausreichendem Umfang unterrichteten) ersten und zweiten Fremdsprachen, Englisch als Welt- und Französisch als Gründersprache, begrenzt, wiewohl eine Diversifizierung der Mehrsprachigkeit dienen würde (vgl. Mentz 2008, S. 7; Sekretariat 2006, S. 9). Wenngleich sich ‚bilingual‘ vor allem auf das intendierte Ergebnis einer Zweisprachigkeit und weniger auf eine zweisprachige Lehr-/Lernmethode bezieht, wird doch die L1 – im vorliegenden Kontext Deutsch (vgl. Helbig 2003, S. 180) – nicht ausgeschlossen (vgl. Werlen 2006, S. 199; vgl. Niemeier 2005, S. 33; Krechel 2005b, S. 13); es geht vielmehr um eine ‚funktionale Fremdsprachigkeit‘ (vgl. Butzkamm 2005, S. 91), also einen sachbegründeten Sprachwechsel zwischen L2 und L1. Weitere Lehr-/Lerngegenstände ergeben sich aus den Zielen von BLL. Es zielt ab auf Bildung in beschriebener Definition (vgl. Kapitel 2.1.3.1)⁴⁷ und auf die 5 für CLIL (*Content and Language Integrated Learning*; vgl. Marsh/Hartiala 2001) benannten Dimensionen⁴⁸ mit Ergänzungen:

- Cultix (*‘The Culture Dimension’*; Marsh/Hartiala 2001, S. 18-25): Der Kunstbegriff CULTIX meint die kulturelle Zieldimension von CLIL, d. h. den Aufbau von interkulturellem Wissen und Fremdverstehen, die Entwicklung interkultureller Kommunikationsfertigkeiten, das Lernen über spezifische Nachbarländer/-regionen und/oder Minderheiten sowie das Erschließen des

⁴⁷ Damit beantworte ich für BLL in der vorliegenden Studie die (von Bliesener 1999, S. 146) gestellte (Fach-)Frage (des Fremdsprachenunterrichts), ob es wesentlich um (Allgemein-)Bildung oder um Funktionalität (i. S. v. Vorbereitung auf die späteren Anforderungen im Beruf, Mittel zur Kommunikation über andere Sachbereiche und interkulturelle Verständigung etc.) geht: Es geht bei BLL im vorliegenden Verständnis um beides – Bildung und Funktionalität.

⁴⁸ Eine europaweite Untersuchung (Marsh/Hartiala 2001) zur Verbindung von Sachinhalt und Zielsprache in Schule und Unterricht prägte den 1994 eingeführten Begriff CLIL. *“Content and Language Integrated Learning, with its acronym CLIL, have become the most widely used terms for this kind of provision in the world of research.”* (Eurydice 2006, S. 55) Die erhobenen Daten ergaben bei insgesamt ähnlichen Zielen (in 5 Dimensionen zusammengefasst) eine große Formenvielfalt. *“CLIL is a generic term, which covers some 20 or more educational approaches. (...) CLIL was introduced as an inclusive ‘umbrella’ term by which to capture and further develop these.”* (Maljers/Marsh/Wolff 2007b, S. 8)

weiteren kulturellen Kontextes (vgl. Schünemann/Wolff 2001, S. 176; Christ 2006, S. 18; De Florio-Hansen 2003, S. 17; Eurydice 2006, S. 55; Helbig 2003, S. 182; Krechel 2003, S. 213; Krechel 2005b, S. 9; Krowke 2002, S. 1; Küster-Ruth 2007, S. 250-251; Lamsfuß-Schenk 2002a, S. 89; Richter/Zimmermann 2003, S. 117; Sekretariat 2006, S. 11; Vollmer 2002, S. 107; Wolff 2002a, S. 72). Cultix zielt auf bi-, multi- und interkulturelle Kompetenz bzw. Lernen als ‚Doppel-Mehrwert‘ durch 2 Sichtweisen in 2 Sprachen (vgl. Knorn 2007, S. 200) einschließlich Fremdverstehens (vgl. Lenz 2002b, S. 4; Rössler 2002, S. 86-89; Wildhage 2003, S. 79).

- Entix (‘*The Environment Dimension*’; Marsh/Hartiala 2001, S. 26-31): Dieser Kunstbegriff meint die Zieldimension der Umgebung: die Vorbereitung auf die Internationalisierung, insb. die europäische Integration im Rahmen der EU, den Erwerb internationaler Qualifikationsnachweise und den Ausbau des Schulprofils (vgl. Schünemann/Wolff 2001, S. 176). Entix zielt auf die Erweiterung des Schulprofils (vgl. Küster-Ruth 2007, S. 251; Landtag von Baden-Württemberg 2007, S. 57), auf ein wirtschaftliches Konzept für die Schule dank Synergieeffekten zugunsten des Fremdsprachenlernens bei gleich bleibendem Unterrichtsumfang (vgl. Sekretariat 2006, S. 11), auf fächerverbindendes Koordinieren (vgl. Breidbach 2006, S. 14) und Lernen (vgl. Otten 2003, S. 218), auf ‚Europafähigkeit‘ (vgl. Biederstädt 2005, S. 122; Wolff 2002a, S. 72) der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Internationalisierung der Schulkultur (vgl. Küster-Ruth 2007, S. 251).
- Lantix (‘*The Language Dimension*’; Marsh/Hartiala 2001, S. 32-41): Lantix meint die sprachliche Zieldimension von CLIL, also die allgemeine Steigerung der zielsprachlichen Kompetenz, die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten, die Förderung der Sprachbewusstheit in Mutter- und Zielsprache, die Entwicklung sprachübergreifender Interessen und Sichtweisen sowie die Einführung einer Zielsprache (vgl. Schünemann/Wolff 2001, S. 176). Lantix zielt auf Sprachkompetenz/-lernen (vgl. Knorn 2007, S. 200; Krowke 2002, S. 1; Küster-Ruth 2007, S. 250-251; Otten/Wildhage 2003a, S. 13; Sekretariat 2006, S. 10; Werlen 2006, S. 208; Wolff 2005, S. 161), das weiter gehend (vgl. Sekretariat 2006, S. 11), intensiviert und differenziert (vgl. Helbig 2003, S. 182; Pavlenko 2006) ist und Kommunikationslernen (vgl. Lenz 2002b, S. 4; Werlen 2006, S. 208), *content-based communication skills* (vgl. Lalla 2002, S. 225), *language awareness* (vgl. Fehling 2007) und letztlich Mehrsprachigkeit (vgl. Eurydice 2006, S. 55; Landtag von Baden-Württemberg 2007, S. 56; Vollmer 2008, S. 22; Werlen 2006,

S. 203)⁴⁹ einschließt.

- Contix ('*The Content Dimension*'; Marsh/Hartiala 2001, S. 42-47): Der Begriff Contix meint die inhaltliche Zieldimension von CLIL, d. h. die Eröffnung unterschiedlicher Perspektiven auf einen Gegenstand, den Erwerb ziel-sprachlicher Fachterminologie sowie die Vorbereitung auf ein späteres Studium und/oder Berufsleben (vgl. Schünemann/Wolff 2001, S. 176). Diese weiter gehende Sachkompetenz/-lernen (vgl. Bonnet 2004; Küster-Ruth 2007, S. 250-251; Lamsfuß-Schenk 2002b, S. 191; Sekretariat 2006, S. 11; Werlen 2006, S. 208; Wolff 2005, S. 162; Zydaitis 2004) bezieht sich auch auf *scientific literacy* (vgl. Osterhage 2007), Multiperspektivität (vgl. Knorn 2007, S. 200; Lamsfuß-Schenk 2002a, S. 87; Müller-Schneck 2002, S. 106; Rautenhaus 2005, S. 111; Sekretariat 2006, S. 11) sowie verbesserte Berufsvorbereitung (vgl. Krechel 2003, S. 195; Küster-Ruth 2007, S. 250-251), Studierfähigkeit an ausländischen Hochschulen (vgl. Krechel 2005b, S. 14; Sekretariat 2006, S. 11; Thürmann 2005, S. 80) und Mobilität im zusammenwachsenden Europa (vgl. Eurydice 2006, S. 55).
- Learntix ('*The Learning Dimension*'; Marsh/Hartiala 2001, S. 48-53): Learntix meint die Lerndimension von CLIL, also den Ausbau des individuellen Strategienrepertoires, die Förderung von Methoden- und Formenvielfalt in der Unterrichtspraxis sowie die Steigerung der Lernmotivation (vgl. Schünemann/Wolff 2001, S. 176). Strategielernen (vgl. Küster-Ruth 2007, S. 250-251; Lamsfuß-Schenk 2002b, S. 191; Werlen 2006, S. 208-209) schließt also Motivation (vgl. Haupt/Biederstädt 2003, S. 51; Sekretariat 2006, S. 11), Angemessenheit des kognitiven Niveaus des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Christ 2002, S. 48; Schlemminger 2006b, S. 17), Sprachlernkompetenz (vgl. Werlen 2006, S. 203, 209), stärkere Berücksichtigung der Sprachlichkeit allen (Fach-)Lernens (vgl. Vollmer 2008, S. 22), Selbstbewusstsein/-vertrauen (vgl. Otten/Wildhage 2003a, S. 19), die „europäische Dimension des Lernens“ (vgl. Krechel 2003, S. 214) und soziales Lernen insgesamt (vgl. Nietsch/Vollrath 2003, S. 148; Richter/Zimmermann 2003, S. 144) ein.

Trotz großer Übereinstimmungen in der grundsätzlichen Intentionalität von BLL werden die postulierten Ziele unterschiedlich gewichtet und – insb. fachbezogen – spezifiziert. Ihre Verschränkung und ausgewogene Gewichtung ist anzustreben (vgl. Eurydice 2006, S. 7; Werlen 2006, S. 209).

„Lehren und Lernen“ in BLL meint das, was der erweiterte Lehr-/Lernbegriff

⁴⁹ Es werden aber gerade hier auch Bedenken geäußert: Im Hinblick auf das Ziel Mehrsprachigkeit sieht Vollmer (2008, S. 22) die Gefahr, dass bei Verwendung primär des Englischen als Arbeits- und Bezugssprache mangelnde Einsicht oder gar Unwille wachsen könnten, sich einer weiteren, einer dritten bzw. einer Nachbarsprache zu öffnen.

(vgl. Absatz 2.1.3.2) beinhaltet. Darüber hinaus sind die fachdidaktischen Prinzipien des jeweils beteiligten Sach- und Sprachfaches bedeutsam; sie genügen per se aber nicht.

Achieving "this twofold aim [proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught; Sc.-R.] calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language. This implies a more integrated approach to both teaching and learning" (Eurydice 2006, S. 7).

BLL bedarf einer eigenen, aber bislang noch nicht konzipierten Didaktik (vgl. Werlen 2006, S. 205; De Florio-Hansen 2003, S. 15). Diese hat zu berücksichtigen, dass in BLL die widersprüchliche Grundstruktur des Lehrens deutlich erhöht ist aufgrund sowohl der Interdisziplinarität (von Sachfach- sowie Sprachwissenschaft) und der jeweiligen Didaktik (in ihren ungleichzeitigen Entwicklungen) als auch der BLL-spezifischen besonderen Spannung im alltäglichen Lehr-/Lernprozess (vgl. Lummel 2004, S. 85) zwischen den Zielen auf der einen Seite, die einen höheren Anspruch darstellen als im Sachfach- oder im Sprachfachunterricht, und den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite, die in der Zielsprache deutlich geringer sind als in der L1. Für eine Didaktik sind bislang nur Überlegungen und mögliche Perspektiven (vgl. Breidbach 2005), erste Ansätze (vgl. unten die theoretische Begriffsstrukturierung) und viele singuläre didaktisch-methodische Grundprinzipien formuliert, wie z. B. die Koordination und Verzahnung der Bilingualfächer (vgl. Helbig 2003, S. 183, Vollmer 2008, S. 22), der progressive (vgl. Küster-Ruth 2007, S. 248) und authentische Gebrauch der Zielsprache (vgl. Helbig 2003, S. 182, Sekretariat 2006, S. 10-11), das Pendeln zwischen Sach- und Spracharbeit (vgl. Butzkamm 2005, S. 95) oder eine Verlangsamung des Lernprozesses aufgrund der sprachlichen und kulturellen Doppelung (vgl. Christ 2006, S. 16); Mehisto, Marsh und Frigols haben 30 Merkmale in den 6 Kategorien "*Multiple focus (...)* *Safe and enriching learning environment (...)* *Authenticity (...)* *Active Learning (...)* *Scaffolding (...)* *Co-operation (...)*" (Mehisto/Marsh/Frigols 2008, S. 29) aufgelistet. Nicht nur weil die Umsetzung der Prinzipien variiert, unterscheiden sich die Realisierungsformen von BLL erheblich, sondern auch aufgrund der vielfältigen Bedingungen von BLL (vgl. Eurydice 2006, S. 55, Helbig 2003, S. 179-181, Mentz 2008, S. 8, Otten/Wildhage 2003b, S. 10, Palmen 2007, S. 72, Sekretariat 2006, S. 11-12 und 21, Werlen 2006, S. 203-204) im Hinblick auf die Voraussetzungen der Beteiligten (die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler sowie die Voraussetzungen der BLL-Lehrkräfte), auf die Institution (die Besonderheiten der Schularten und -stufen sowie das Profil der Einzelschule), auf die schulbehördlichen Vorgaben (einschließlich des Status von BLL in der jeweiligen Bildungspolitik), auf das jeweilige Sprach- und Sachfach (die Zielsprache und der Wechsel zwi-

schen Ausgangs- und Zielsprache, das Sachfach, seine unterrichtlichen Prinzipien und sein Eignungsgrad für BLL sowie die anteilige Gewichtung von Sprache und Inhalt einschließlich der fachlichen Zuschreibung), auf die Methoden (sowie Diskurstypen), auf die Zeitintensität (Zahl der Stunden pro Woche, Länge des Zeitraums kontinuierlichen Unterrichts), auf die Medien sowie auf den Umgang mit Leistung (Formen der Leistungserhebung und -bewertung).

Vor diesem Hintergrund gilt in dieser Studie als BLL ein Formenspektrum mit diesen Polen: bilinguale Bildungsgänge/Züge/Zweige teilweise mit zweisprachigen Abschlüssen (vgl. Helbig 2003, S. 179-180, Sekretariat 2006, S. 9 und 11, Werlen 2006, S. 204) auf der einen Seite und auf der anderen bilinguale Module/Angebote (vgl. Krechel 2005b, S. 14-15; Sekretariat 2006, S. 12, 21; Mentz 2008, S. 8), die lediglich mit einzelnen thematischen Einheiten phasen- oder epochenweise (von kürzerer Dauer als ein Schuljahr, aber eventuell über mehrere Jahre hinweg) durchgeführt werden (z. B. auch an Grundschulen, vgl. Werlen 2006, S. 204). Zwischen diesen Polen liegen: (a) der Arbeitssprachenunterricht⁵⁰ (vgl. Sekretariat 2006, S. 12) oder bilingualer Unterricht (vgl. Helbig 2003, S. 180) mit weniger Struktur, Zeitanteil, sprachlichem Vorlauf und beteiligten Fächern, als dies in den bilingualen Zügen der Fall ist, jedoch mit einer (längeren) Dauer (als in den bilingualen Modulen) von mindestens einem Schuljahr bis hin zu einer gesamten Schulstufe; (b) Arbeitsgemeinschaften in einem Sachfach, fächerübergreifende Projekte und Phasen berufsbezogenen Fremdsprachenlernens (vgl. Mentz 2008, S. 8); (c) vielfältige andere Abstufungen.

Zum Verständnis der beschriebenen Merkmale (und insb. der zuletzt genannten Formen) sowie eines präzisen BLL-Begriffs insgesamt ist – vor allem weil eine eigene Didaktik noch aussteht – sein historischer Hintergrund von besonderer Bedeutung (vgl. Eurydice 2006, S. 8). BLL geht in Deutschland unter dem Begriff ‚bilingual‘ (vgl. Helbig 2003, S. 180; Sekretariat 2006, S. 7) zurück auf deutsch-französische Kooperationsbemühungen nach dem Zweiten Weltkrieg, konkretisiert u. a. im deutsch-französischen Kooperationsvertrag von 1963 (mit zusätzlichen Absprachen), mit dem Ziel annähernder Zweisprachigkeit und vertiefter bikultureller Kompetenz am Ende der Schulzeit (vgl. Palmen 2007, S. 71-72). Schulen mit Englisch oder Französisch als einziger Arbeitssprache hatte es in Deutschland bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gegeben und nach dem Zweiten Weltkrieg (zunächst ausschließlich) für Kinder der hier stationierten Truppen sowie in den Europäischen Schulen (vgl. Wolff 2007, S. 94).

⁵⁰ Der Begriff ‚Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern‘ oder ‚Englisch als Arbeitssprache/EAA‘ ist ursprünglich ein österreichisches Konzept und zu unterscheiden vom Konzept *‘English as a Medium of Instruction/EMI’*, in dem ausschließlich die Zielsprache (Englisch) verwendet wird.

Die Wurzeln bilingualer Erziehung reichen aber weiter:

“Bilingual education can be traced back to Greek and Roman times and currently a large majority of countries throughout the world offer some form of bilingual education either in public or private school settings.”
(Cummins 2008, S. xiii)

In der Folge des 1969/70 eingerichteten ersten bilingualen Zuges (mit der Zielsprache Französisch an einem Gymnasium in Singen am Hohentwiel) gab es einen Anstieg bilingualer Unterrichtsangebote für Französisch und seit den 90er Jahren⁵¹ massiv für Englisch (vgl. Sekretariat 2006, S. 8; Palmen 2007, S. 73; Helbig 2003, S. 181) – lange Zeit nur an Gymnasien (Mentz 2008, S. 8), inzwischen befördert von der Einführung der Grundschulfremdsprachen, aber für Französisch nie ohne ständige Überzeugungsarbeit (vgl. Palmen 2007, S. 73; Knorn 2007, S. 189).

“The speed at which Content and Language Integrated Learning (CLIL) has spread across Europe since 1994 has surprised even the most ardent of advocates. Internationally, the period 1994-2004 was characterised by landmark trans-national declarations, events, and a range of publications. Simultaneously at national and regional levels, considerable energy has been devoted to development activities and set-up initiatives involving schools, teachers and learners. Although forms of bilingual education have been in Europe for many years, the advent of CLIL in 1994, and the decade that followed can be considered a period of major development.” (Maljers/Marsh/Wolff 2007b, S. 7)

Die Entwicklungsphasen von BLL in den vergangenen rund 40 Jahren (vgl. Vollmer 2005a, S. 53-57) unterscheiden sich vor allem darin, welche Rollen der Zielsprachen und dem Sachfach zugeschrieben werden. Ihre Rollen spiegeln sich in der jeweiligen Begriffswahl für BLL: zunächst als spezifische Form des L2-Unterrichts (mit einer besonderen Betonung von Inhalt, Bedeutung und Kommunikation nach dem Motto *‘Getting two for the price of one!’*), dann als Sachfachunterricht (in der L2), dann als Summe von Sachlernen und Sprachlernen (gleichwertig und -wichtig) und zuletzt als Integration (oder ‚Fusion‘; vgl. Maljers/Marsh/Wolff 2007b, S. 8) von Sach- und Sprachlernen. Insbesondere in den 90er-Jahren stieg die Zahl der bilingualen Angebote (vor allem mit der Zielsprache Englisch, und das in ganz Europa; vgl. Sekretariat 2006, S. 8), der Lehrernetzwerke sowie der beteiligten Grund-, Real-, Gesamt- und beruflichen Schulen, denn die Öffnung der europäischen Grenzen hatte ein höheres Bewusstsein in der Öffentlichkeit dafür geschaffen, dass eine verstärkte sprachliche und interkulturelle Bildung notwendig ist (vgl. Sekretariat 2006, S. 8). Seit Beginn dieses Jahrhunderts trägt zur Stärkung von BLL auch der intensivierte Fremdsprachenunterricht an Grundschulen bei, der in allen Bundesländern eingeführt wurde: Hier wird oft integrierend die Fremdsprache mit Sachfächern

⁵¹ Im KMK-Beschluss von 1994 hieß es noch „Unterricht mit Teilen des Fachunterrichts in der Fremdsprache“ (Sekretariat 2006, S. 7); von einem zunächst sehr hohen Anspruch für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler wurde abgerückt (vgl. Sekretariat 2006, S. 8).

unterrichtet; um Anknüpfungskonzepte an die Grundschule anzubieten, verstärken die weiterführenden Schulen ihrerseits BLL. Inzwischen existiert BLL in allen Bundesländern der BRD (vgl. Helbig 2003, S. 179)⁵² und hat sich etabliert als „dauerhafte Einrichtung in der deutschen Schullandschaft“ (Otten/Wildhage 2003b, S. 10).

Zu den Zukunftstendenzen von BLL zählt die Zunahme an unterschiedlichen BLL-Typen (vgl. Helbig 2003, S. 179), an flexibleren, weniger strukturierten Formen einschließlich thematisch geeigneter bilingualer Module (vgl. Sekretariat 2006, S. 8; vgl. Mentz 2008, S. 7) – u. a. zur leichteren Implementier- und Finanzierbarkeit (vgl. Helbig 2003, S. 181; Sekretariat 2006, S. 9) – an beteiligten Fächern (vgl. Helbig 2003, S. 181), an anbietenden Schularten (vgl. Helbig 2003, S. 181) und an Forschung und Vernetzung (vgl. Maljers/Marsh/Wolff 2007b, S. 7).

“The period 2004-2014 [of CLIL in Europe; Sc.-R.] involves researchers, practitioners and others engaged in various forms of trans-national and multidisciplinary activity which enables overall consolidation of experience. (...) this second phase focuses heavily on competence-building tools for teachers [e. g. internet-platforms; Sc.-R.], capacity-building frameworks for schools and organisations, and the development of evidence bases by which to validate approaches and forms of good practise.” (Maljers/Marsh/Wolff 2007b, S. 7)

Trotz dieser gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung von BLL variieren die verwendeten Begrifflichkeiten noch immer. Im Begriffsfeld der vielfältigen Formen von CLIL liegen neben BLL synonyme Begriffe, solche mit erheblichen Bedeutungsunterschieden und sich teils überschneidende Begriffe: *Enseignement en immersion*, Immersion, *Enseignement bilingue*, *Bilingual education*, bilingualer (Sachfach-)Unterricht, Englisch als Arbeitssprache (kurz: EAA)/Fremdsprache als Arbeitssprache (in Sachfächern) (vgl. Eurydice 2006, S. 64-66; Helbig 2003, S. 179), *Language Across the Curriculum*, inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen, inhaltsbezogenes Lernen in der Fremdsprache, Sachfachlernen in der Fremd-

⁵² Laut dem KMK-Bericht über den Sachstand im Schuljahr 2004/2005 sind das bundesweit 847 Schulen, 231 Prozent mehr als im Bericht von 1999 (vgl. Sekretariat 2006, S. 9); eventuell sind kleinere flexible Module mancherorts nicht angegeben und erfasst worden. Zu den Schularten exemplarisch 3 Bundesländer: Nordrhein-Westfalen gestattete es 2007 allen Schulen, BLL anzubieten (vgl. Mentz 2008, S. 6). In Hessen gibt es derzeit 26 Realschulen mit BLL, 2 davon mit der Zielsprache Französisch (vgl. Küster-Ruth 2007, S. 247). In Baden-Württemberg wird BLL an Real- und Grundschulen allmählich ausgeweitet; Hauptschulen bieten hier kein von der Schulverwaltung konzipiertes, aber vereinzelt individuell initiiertes BLL an (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2007, S. 57). Es gibt überdies „einen auf sechs Jahre angelegten Schulversuch (...) für bilinguale Züge (...), um das Modell sukzessive und in kleinen Schritten auf die Fläche auszudehnen.“ (Landtag von Baden-Württemberg 2007, S. 57) Zu dieser Verankerung in der Schullandschaft zählen spezifische curriculare Grundlagen, Unterrichtsmaterialien, Aus- und Fortbildungsprogramme sowie die Verbindung von BLL mit international anerkannten Abschlüssen (vgl. Helbig 2003, S. 181).

sprache, fremdsprachlicher Sachfachunterricht und *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*.

"The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than languages lessons themselves." (Eurydice 2006, S. 8)

BLL ist also ein Unterbegriff zu CLIL und scheint mir – verglichen mit dieser Aufzählung – für diese Studie gleichzeitig so umfassend wie nötig und so präzise wie möglich: Im Gegensatz zu CLIL liegt der Fokus meiner Studie auf Deutschland und nicht auf ganz Europa, das mit anderen Diglossieformen (siehe theoretische Strukturierung in diesem Kapitel) den CLIL-Begriff prägte; überdies umfasst CLIL didaktische Ansätze, die der vorliegende BLL-Begriff nicht einschließt (z. B. hinsichtlich der anteiligen Gewichtung von Sprache und Inhalt die Konzepte der Immersion oder des Fremdsprachenunterrichts, der sich an Sachthemen orientiert; vgl. Eurydice 2006, S. 8). Im Gegensatz zu vielen der aufgezählten Begriffe legt BLL nicht auf den Unterricht fest (sondern schließt außerunterrichtliches BLL wie Projekte etc. ein); überdies betont BLL den Lehr-/Lernprozess und entspricht auch hiermit dem Fokus dieser Studie.

Wiewohl eine umfassende Lehr-/Lerntheorie zu BLL fehlt, versuche ich mit den vorhandenen Ansätzen den Begriff vorläufig und bruchstückartig theoretisch zu strukturieren. Dazu betrachte ich BLL aus linguistischer und aus didaktisch-methodischer Perspektive; die jeweiligen Zugänge können allerdings vielfältig sein (vgl. Cummins 2008, S. xiii). Aus linguistischer Perspektive bezieht sich BLL zum einen auf die kognitiv-linguistische Ebene des Lernens: die angestrebte Zweisprachigkeit⁵³ der Schülerin bzw. des Schülers, also des Individuums; Niemeier spricht von ‚natürlichem Bilingualismus‘ (vgl. Niemeier 2005, S. 24-28). Um auf dieser intrapersonalen Ebene die spezifische Art des Fremdspracherwerbs zu klären, werden u. a. (vgl. Breidbach 2006, S. 11-14; Helbig 2003, S. 182) Krashens *comprehensible input hypothesis*, Swains *comprehensible output hypothesis* und Cummins' Schwellen- und Interdependenzhypothese (Breidbach 2006, S. 12), Butzkamms Theorie zum Sprachwechsel (vgl. Butzkamm 2005; Schlemminger 2006d) sowie die – empirisch noch zu überprüfende – höhere Authentizität der Sprachverwendung in BLL (verglichen mit Fremdsprachenunterricht) kontrovers diskutiert. BLL umfasst zum anderen die soziolinguistische Ebene: ‚Diglossie‘ als Zwei- oder Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft. Der Status der Zielsprache im Land (vgl. Werlen 2006, S. 199-200) hat wesentlichen

⁵³ *"One of the myths of bilingualism is that a bilingual person has two, equally well developed languages. In reality, bilinguals will rarely have a balance between their two languages. (...) Must balanced bilinguals be biliterate (...)? What levels of proficiency are required in the different language skills (listening, speaking, reading and writing), to be called a balanced bilingual? Opinions may vary."* (Baker/Jones 1998, S. 13)

Einfluss auf die Organisationsform von BLL (vgl. Eurydice 2006, S. 55). Niemeier, die statt Diglossie den Begriff ‚sozialer Bilingualismus‘ verwendet (vgl. Niemeier 2005, S. 29), unterscheidet die Untertypen ‚paralleler Bilingualismus‘ (z. B. in Luxemburg), ‚territorialer Bilingualismus‘ (z. B. in Kanada) und ‚funktionaler Bilingualismus‘ (vgl. Kapitel 2.1.2 zur sprachlich-kulturellen Situation Europas).

Dieser dritte Untertyp steht für „Nationen, die offiziell einsprachig sind, aber die aus bestimmten Gründen Wert darauf legen, dass ihre Einwohner zumindest über Grundkenntnisse in einer anderen Sprache verfügen.“ (Niemeier 2005, S. 29; vgl. Palmen 2007, S. 71-72; Wolff 2007, S. 93)

Mit diesem Status der Zielsprache (in Deutschland im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern) ist BLL in vorliegender Definition ein Bereicherungsprogramm (vgl. Helbig 2003, S. 180). Das verweist auf die didaktisch-methodische Perspektive auf BLL: Im Zentrum des Bemühens um eine Didaktik für diese eigenständige (und zunehmend verbreitete) Lehr-/Lernform steht (neben der o. g. spezifischen Art des Fremdsprachenerwerbs in BLL) die Verbindung von Sprach- und Sachfach; Klärungsansätze sind Thürmanns und Ottens Beschreibung, welcher Art der Sprachgebrauch im Sachfach ist (vgl. Helbig 2003, S. 182), Hallets *‘bilingual triangle’* (vgl. Hallet 1998), Wolffs lerntheoretisch fundiertes Konzept der höheren Verarbeitungstiefe im BLL (vgl. Breidbach 2006, S. 11-12; Mentz 2007, S. 64), Breidbachs bildungstheoretischer Ansatz (vgl. Breidbach 2005; Breidbach 2006, S. 12), sein Versuch, die aktuellen BLL-Methodenkonzepte in ein allgemeines Modell fachlicher Kompetenz mit 5 Dimensionen einzuordnen (vgl. Breidbach 2006, S. 13-14), u. a. m. (vgl. Bonnet/Breidbach/Hallet 2003; Wildhage/Otten 2003 etc.). Der Konsens über die Notwendigkeit einer BLL-Didaktik endet – neben unterschiedlichen Klärungsansätzen – auch rasch an Fragen danach, ob es einer oder mehrerer (fachspezifischer) BLL-Didaktiken bedarf, ob die Entwicklung einer BLL-Didaktik den vielfältigen spezifischen Bedingungen von BLL Rechnung zu tragen (vgl. Helbig 2003, S. 182) oder diese sozusagen zu übergehen und sich nur an allen BLL-Formen gemeinsamen Grundproblemen zu orientieren habe (vgl. Breidbach 2006, S. 11) etc.

Nach dieser Beschreibung der Merkmale und Historie, des Begriffsfeldes und derzeitiger Theorieansätze von BLL schärfe ich zusammenfassend seine Definition, indem ich sie abgrenze im Hinblick auf

- die Beteiligten, die Zielsetzung und die entsprechende Rolle der Zielsprache: gegen Spracherhaltungs-, Übergangs- oder Integrationsprogramme für Kinder ethnischer oder sprachlicher Minderheiten (vgl. Helbig 2003, S. 180; Krechel 2005b, S. 9; Sekretariat 2006, S. 7; im Gegensatz zu Typ 2 bei Go-

golin 2009, S. 414), Zweitsprachenprogramme für Migranten (Sekretariat 2006, S. 7; im Gegensatz zu Typ 3 bei Gogolin 2009, S. 414), Programme für bikulturelle Lerngruppen (wie binationale Gymnasien oder Grundschulen, vgl. Helbig 2003, S. 180; Krechel 2005b, S. 9 – aber im Gegensatz zu Breidbach 2006, S. 10), internationale Schulen mit dem gesamten Unterrichtsangebot in einer Fremdsprache (im Gegensatz zu Breidbach 2006, S. 10) und gegen deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen (Helbig 2003, S. 180);

- die Bildungseinrichtung: sowohl gegen eine Beschränkung auf weiterführende Schulen (im Gegensatz zu Mentz 2008, S. 9, Krechel 2005b, S. 9) als auch gegen eine Verwendung für sämtliche Bildungsinstitutionen (z. B. berufliche Schulen oder Kindergärten – im Gegensatz zu Werlen 2006, S. 204);
- die Organisationsform: gegen eine Festschreibung auf eine erhöhte Stundenzahl im Fremdsprachenunterricht (im Gegensatz zu Krechel 2005b, S. 9);
- die Methodik: gegen *total immersion* (Sekretariat 2006, S. 7) und darüber hinaus gegen eine unspezifisch weite Begriffsfassung, die sämtliche Integrationsformen weltweit von Sach- und Fremdsprachenunterricht subsumiert (im Gegensatz zu Werlen 2006, S. 199-200);
- den Umgang mit Leistung: gegen eine Reduktion des sachfachlichen und zielsprachlichen Anspruchs darauf, dass lediglich Elemente der Sachwelt in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden (im Gegensatz zu Schlemminger 2006b, S. 16), dass
 „ein gleiches Thema zunächst im Sachfach (und damit in der Muttersprache) und dann – etwas vereinfacht – auch in der Fremdsprache behandelt [wird und dass die; Sc.-R.] (...) SchülerInnen sprachhandeln in dem Code [Fremd- oder Erstsprache; Sc.-R.], der ihnen angemessen erscheint“ (Schlemminger 2006b, S. 16) ⁵⁴;
- eine Polysemie: sowohl gegen die Bezeichnung schulorganisatorische Implikationen wie
 „Spezifika und Konsequenzen, die sich aus der Einbettung von bilingualen Sachfächern in das gesamte Schulcurriculum ergeben.“ (Werlen 2006, S. 203; entspricht Helbig 2003, S. 179),
 als auch gegen eine so weite begriffliche Fassung wie
 „Begriffe wie bilingualer (Sachfach-)Unterricht, Fremdsprachen als Arbeitssprachen in Sachfächern (...), *content and language integrated learning* (CLIL) (...) und Immersion (...) sind

⁵⁴ Schlemminger (2006b, S. 16) räumt ein, dass dieses ‚doppelte Lernen‘ in Mutter- und Fremdsprache nicht notwendigerweise stattfinden müsse. Zum einen wäre meines Erachtens der Begriff ‚zweisprachliche Doppelung‘ besser. Doch zum anderen besagt die Forschung (u. a. in der Sprachkontaktforschung und der Psycholinguistik) zur komplexen Kommunikationsstrategie *Code-Switching*: Zum Ziel des Sach- und Sprachlernens sollen die Informationen, die in der anderen Sprache zur Verfügung gestellt werden, nicht identisch sein, sondern lediglich in einem direkten Bezug (z. B. erweiternd, vertiefend, abstrahierend etc.) dazu stehen (vgl. Földes 1999).

Realisierungsformen von Bilinguaem Lehren und Lernen. Es gibt unzählige Möglichkeiten, bilinguales Unterrichten umzusetzen.“ (Werlen 2006, S. 203);

- eine Didaktik des BLL: gegen die simplifizierende Sichtweise, dass BLL und seine Implikationen auf Lehr- und Lernseite vor allem sprachfach- (im Gegensatz zu Gogolin 2009, S. 415) oder vor allem sachfachgebunden seien, lediglich eine (leicht erklär- und planbare) Summe aus Sach- und Spracharbeit seien oder lediglich ein Unterrichtsprinzip (im Gegensatz zu Helbig 2003, S. 179) seien.

2.1.4.4 Zum Verhältnis von EULLE und BLL

Abschließend zur Definition der Schlüsselbegriffe dieser Studie betrachte ich den Zusammenhang von EULLE und BLL: Sie kennzeichnet kein Verhältnis von Über-/Unterbegriff, sondern beiden Lehr-/Lernformen übergeordnet sind der hier erweiterte Lehr-/Lernbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.2) und der Bildungsbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.1) neben einer (jeweils EULLE- bzw. BLL-spezifischen) Funktionalität. Die Subjekte von EULLE und BLL entsprechen in ihren Merkmalen einander, sind (bildlich gesprochen) deckungsgleich. Gemeinsam ist EULLE und BLL auch, dass die widersprüchliche Grundstruktur des Lehrens hier deutlich erhöht ist aufgrund der in EULLE wie BLL besonderen Komplexität (der zu lehrenden Thematik), Interdisziplinarität (der Lehr-/Lernsituation) und Spannung (zwischen lokaler und globaler Perspektive bzw. zwischen Leistungsanspruch und -defiziten im Lernprozess).

Die Betrachtung der Lehr-/Lerngegenstände, Ziele und Formen von EULLE und BLL ergibt auch eine – mögliche, nicht aber zwingende – Schnittmenge (um im Bild zu bleiben): Sie liegt zum einen auf der Ebene der Lehr-/Lerngegenstände, wo in BLL europabezogene Themen bearbeitet werden (z. B. im Sachfach Politik das Thema EU oder im Sachfach Physik der Umgang mit Atomenergie im Vergleich europäischer Länder). Ähnlich umgekehrt: EULLE kann Themen teilweise in einer Zielsprache bearbeiten, beispielsweise fremdsprachige Quellentexte zu Europa. Ebenfalls in die Schnittmenge auf der Ebene der Lehr-/Lerngegenstände und -methoden fällt das EULLE, das sich mit Europas sprachlich-kulturellem Zusammenhang befasst anhand konkreter, zielsprachiger Beispiele (aus Sprachtypologie, -verbreitung, -wandel und -politik) und hierbei Sprachbewusstheit heranzieht und fördert. Zum anderen liegt die Schnittmenge auf der Ebene der Lehr-/Lernmethoden dort, wo in EULLE sowie BLL unterrichtliche Verfahren zum Aufbau interkultureller Kompetenz zum Einsatz kommen (wie z. B. grenzüberschreitende E-Mail-Projekte, Begegnung und Austausch). Zum dritten kommt es zu einer besonders großen Schnittmenge von EULLE und BLL auf der Ebene der Zielsetzung: „interkultu-

relle Kompetenz' und ‚europäische Identitätsbildung' (als kritisches europäisches Bewusstsein, als Entfaltung einer europäisch-kosmopolitischen Kultur oder als individuelles Selbstkonzept im souveränen Umgang mit Pluralität; vgl. Wegner 2007, S. 32)⁵⁵. Doch ein Zusammengehen von Bilingualität und Bikulturalität ist nicht zwingend vorhanden; EULLE kann ausschließlich in der L1 stattfinden, BLL kann mehrperspektivische Betrachtungen – wenngleich nicht vermeiden, sehr wohl aber – vernachlässigen usw.

„Menschen können einsprachig und bikulturell sein, wie es z. B. bei englischsprachigen Schotten oder französischsprachigen Bretonen der Fall ist; ebenso gibt es bilinguale und monokulturelle Menschen, wie in Luxemburg“ (Niemeier 2005, S. 34-35).

Hinsichtlich ihrer beschriebenen Gemeinsamkeiten und möglichen Schnittmengen erfordern und fördern die in EULLE und in BLL ablaufenden sozialen Handlungsprozesse der Vermittlung sowie die intrapersonalen, psychologischen (und nur im Handeln äußerlich sichtbaren) Prozesse der Konstruktion und Organisation vielfältige Kompetenzen, also Strategien der (Selbststeuerung und besonders der) Selbstorganisation – und zwar sowohl auf Seiten des/der Lernenden als auch auf Seiten der/des Lehrenden.

2.2 Forschungsstand und -bedarf

2.2.1 Zur Darstellung der Forschungslage

Zur Klärung von Forschungsstand und -bedarf beschreibe ich zum einen methodologische Probleme bei der Darstellung von Lehrerkompetenzansprüchen allgemein (vgl. Kapitel 2.2.2); zum anderen zeige ich inhaltliche Forschungsdefizite hinsichtlich EULLE und BLL auf (vgl. Kapitel 2.2.3). Auf der Grundlage von Forschungsstand und -defizit bestimme ich sodann den Forschungsbedarf, formuliere Forschungsfragen und stelle Arbeitsthese auf; abschließend skizziere ich, wie ich diesem Forschungsbedarf begegnen will (vgl. Kapitel 2.2.4).

2.2.2 Methodologische Problemkreise

Vorstellungen von gelungener Erziehung bestimmten immer das pädagogische Denken im deutschen Sprachraum (vgl. Schwarz 1997, S. 89), sodass sich die

⁵⁵ Wegner geht sogar davon aus, „dass politische Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip zu begreifen ist, das einen entscheidenden Beitrag zur didaktisch-methodischen Fundierung bilingualen Lehrens und Lernens zu leisten vermag“ (Wegner 2007, S. 29) – den sie begründet, aber nicht weiter ausführt.

Diskussion um Lehrerqualität in unterschiedlichen Textsorten durch die Jahrhunderte zieht, geisteswissenschaftliches Denken Vorstellungen der idealen Lehrkraft entwarf, Schulpädagogik und Didaktik sich mit Anweisungen für den ‚guten Lehrer‘ beschäftigten (vgl. Terhart 1997, S. 40) und die Selektion und Ausbildung von Lehrkräften die empirische Forschung motivierte, sich den Merkmalen der Lehrperson zuzuwenden. Wiewohl die empirische Unterrichtsforschung, die systematische Studien zum Thema seit 1960 durchführt, seit den 90er Jahren intensiviert wurde, sucht sie noch immer nach ‚dem effektiven Lehrer‘ (vgl. Terhart 1997, S. 66) und muss dabei ihre Frage nach dem Gelingen von Erziehungs- und Unterrichtsarbeit und nach Maßstäben zur Beurteilung professionellen Lehrerhandelns zunehmend differenzieren (vgl. Schwarz 1997, S. 92, 95); es

„fehlt ein Konsens darüber, welche Komponenten die Lehrerkompetenz ausmachen.“
(Janik 2007, S. 59).

Und es mangelt an empirischer Lehrerbildungsforschung. Bei der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zu Lehrerkompetenzansprüchen stellen sich auch methodologische Probleme; sie skizziere ich in diesem Kapitel als 3 Problemkreise.

Der erste methodologische Problemkreis beim Versuch, den Forschungsstand in der Lehrerqualitätsdebatte darzustellen, ist neben der genannten Fülle die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Lehrerkompetenzansprüche. Ihre Vielfalt und Widersprüchlichkeit gründen u. a. darin, dass in den Publikationen divergierende Sachverhalte zur Beurteilung der Lehrerwirksamkeit herangezogen werden. Das erklärt sich mit der Tatsache, dass Leitbilder grundsätzlich historisch und kulturell bedingt sind und die Bewertung von Lehrermerkmalen von Perspektiven und Interessenlagen abhängt (vgl. Schwarz 1997, S. 94). Die Kompetenzansprüche sind auch deshalb teilweise in sich widersprüchlich, weil die dahinter liegenden Rollen- und Aufgabenzuschreibungen für die Lehrkraft und die zu Grunde liegenden Erziehungstheorien unterschiedlich sind. Mal soll sich die Lehrkraft möglichst weit öffnen für die Lebenszusammenhänge ihrer Schülerinnen und Schüler und das schulische Lernen eng mit der Lebenswelt und zukünftigen Berufswelt der Schülerinnen und Schüler verknüpfen. Mal soll sie Unterricht und Lernen als

„Absonderung vom ‚Leben‘ draußen und von der Welt“ (Prange 1997, S. 30)

verstehen, Lernprozesse dergestalt beschleunigen und den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen ermöglichen, die in ihrem außerschulischen Erfahrungshorizont nicht vorkommen. Überdies werden grundsätzlich bei solchen Berufsbildern, die Eigenständigkeit auszeichnet, unterschiedliche Kompetenzansprüche genannt (vgl. Terhart 1997). Die in der Literatur genannten Faktoren der

Lehrerqualität liegen auf mehreren (Abstraktions-)Ebenen, sind zahlreich, vielfältig und unabgeschlossen. Die Leitbilder verlangen von den Lehrkräften Außerordentliches, und es fällt auf, dass ein beträchtlicher Teil der aufgeführten Lehrerkompetenzen Tugendkataloge sind. Diesen Katalogen unterstellt Prange (2000), sie entstammten der (von der Pädagogik selbst verschuldeten) Schwierigkeit, die Frage nach der internen Organisation von Erziehungs- und Lernprozessen zu beantworten und einen Lehrbegriff des Erziehens nachvollziehbar und genau zu beschreiben (vgl. Prange 2000, S. 215-222). Aber auch (teilweise empirisch begründete) kompetenzorientierte normative Definitionen pädagogischer Professionalität (z. B. Bauer 1997⁵⁶, Czerwenka 2004⁵⁷, Kron 2001⁵⁸, Jank/Meyer 2005⁵⁹, Schaarschmidt/Fischer 2001⁶⁰) entbehren eine notwendige Abgeschlossenheit:

„In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass eine solche Vielzahl von Kompetenzen nicht hierarchisch geordnet (...) werden kann.“ (Kron 2001, S. 327)

Den Mangel eines umfassenden tätigkeitstheoretischen Arbeitsbegriffs des Lehrerhandelns und einer Theorie professionellen pädagogischen Handelns beklagen auch Carle (1997) und Nieke (2002).

Die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Kompetenzansprüche an Lehrerinnen und Lehrer liegt also begründet in

- der Unterschiedlichkeit historischer, kultureller, persönlicher, beruflicher, pädagogischer, erziehungstheoretischer und anderer Standpunkte in der langen Qualitätsdebatte,
- dem Mangel an einem theoretischen Modell zur Strukturierung der vorhandenen und möglicher weiterer Ansprüche,
- der Abwesenheit eines Lehrbegriffs der Erziehung, mit dem pädagogische Kompetenz bestimmbar sei.

Der zweite Problemkreis bei der Auswertung der einschlägigen Literatur bezieht sich auf die Methoden der empirischen Forschung zur Lehrerqualität. Wiewohl

⁵⁶ Karl-Oswald Bauer (1997, S. 22-23): berufliches Selbst, berufstypische Werte, pädagogisches Handlungsrepertoire, nicht-alltägliche Berufssprache, Handlungsbegründung in einer Berufswissenschaft und Übernahme persönlicher Verantwortung für Handlungsfolgen.

⁵⁷ Czerwenka (2004, S. 58-60): Wissen als Medium der Geltung, als Sicherheit im Tun und als Verbesserung des Handelns.

⁵⁸ Kron (2001, S. 326-327): fachliche Kompetenz, didaktische Kompetenz, reflexive Kompetenz, soziale Kompetenz, metakommunikative Kompetenz und Medienkompetenz.

⁵⁹ Jank/Meyer (2005, S. 162-164): Reflexions-, Handlungs- und Schulentwicklungskompetenz, um die „tägliche Arbeit selbstständig, kreativ, handwerklich korrekt, auf wissenschaftlicher Grundlage und auf der Grundlage einer Berufsethik zu erfüllen.“ (Jank/Meyer 2005, S. 159)

⁶⁰ Schaarschmidt/Fischer (2001, S. 21-22): Identifikation mit und Freude am Beruf, berufliches Kompetenzerleben und Wohlbefinden.

die empirische Forschung gezeigt hat,

„dass es im Lehrberuf gewisse Fähigkeiten, Fertigkeiten, Routinen und Techniken gibt, die beherrscht sein wollen, bis zu einem gewissen Grad auch trainiert und geübt werden können“ (Schwarz 1997, S. 113)

bildet sie bislang die Kompetenz, das Können und die Wirksamkeit von Lehrkräften nicht in der erforderlichen Komplexität ab. Darum sind alle Merkmallisten lediglich ‚Stückwerk‘ auf dem Weg zu einem Gesamtbild. Die bislang gewonnenen Artefakte sind bei einer Auswertung nicht nur auf methodentypische Beobachtungsfehler wie selektive Wahrnehmung, Ungenauigkeit und begrenztes Erinnerungsvermögen, Parteilichkeit, Tendenz zur Mitte, Milde-Fehler und Halo-Effekte (vgl. Terhart 1997, S. 54) zu prüfen, sondern auch auf ihre Gültigkeit über die Erhebungssituation hinaus.

„In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass eine solche Vielzahl von Kompetenzen nicht (...) gelernt werden kann.“ (Kron 2001, S. 327) Sie steht vielmehr in der Praxis und in der Lernsituation in einem interdependenten und funktionalen Zusammenhang. Ihre Realisierung hängt von dem jeweiligen Handlungskontext ab, in dem bestimmte Kompetenzen gewünscht, gefordert und erforderlich sind.“ (Kron 2001, S. 327)

So beeinflussen die Schulform und -stufe entscheidend die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung (vgl. Terhart 1997, S. 68). Ebenso erwiesen ist, dass je nach Lehr- und Lernsituation im Klassenzimmer und je nach Situation des betreffenden Unterrichts im System der Einzelschule (Rahmenbedingungen, Schulpolitik etc.) andere Lehrermerkmale bedeutsam sind (vgl. Schwarz 1997, S. 88). Die spezifischen Bedingungen der Unterrichtssituation allein zu prüfen genügt jedoch nicht. Kenntnis davon, wie die Lehrkraft selbst die Situation kognitiv verarbeitet, ist nötig, um Lehrerverhalten angemessen zu erklären und effektives Lehrerverhalten zu beschreiben (vgl. Schwarz 1997, S. 104). Auch die jeweiligen Unterrichtsziele entscheiden über die Bedeutung der Forschungsergebnisse. Wurde in einer Untersuchung ein Kompetenzprofil für effektives Lehrerverhalten erstellt, so ist es nur für die dieser Untersuchung zu Grunde gelegten unterrichtlichen Ziele gültig (vgl. Schwarz 1997, S. 100). Darüber hinaus erschwert teilweise die Art der Beschreibung des Kompetenzprofils den Vergleich. Wiewohl die Mehrzahl der Forschungsergebnisse Kompetenzansprüche an die ‚gute‘ Lehrerin, den ‚guten‘ Lehrer als positive, anzustrebende Merkmale beschreibt, bearbeiten einige Studien die Frage nach der ‚schlechten‘ Lehrkraft als Perspektive und präsentieren ‚Negativlisten‘ als Beschreibung dessen, was der ‚gute‘ Lehrer/die ‚gute‘ Lehrerin unbedingt vermeiden sollte. Beide Aussagen sind nicht unmittelbar miteinander vergleichbar, denn es ist nicht selbstverständlich, dass das Nichtvorhandensein eines Merkmals dem Vorhandensein seines Gegenteils entspricht, falls dieses überhaupt exakt zu bezeichnen wäre.

Die Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen empirischer Forschung zur Lehrer-

wirksamkeit ist also eingeschränkt u. a. wegen

- der Tatsache, dass die Forschung bislang nicht in der Lage ist, ein Gesamtbild der Lehrerkompetenzen zu zeichnen, es sich also nur um Einzelergebnisse handelt,
- methodischer Fehler und Ungenauigkeiten im Forschungsverfahren,
- der Spezifika der Erhebungssituation (Schulform, -stufe, Lernsituation im Klassenzimmer, Unterrichtssituation in der Schule, Wahrnehmung und Verständnis der Situation seitens der Lehrkraft, unterrichtliche Ziele),
- der mangelhaften Vergleichbarkeit von Beschreibungen ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Lehrermerkmale.

Der dritte Problembereich fasst zusammen, dass der Einflussbereich und die Bedeutung der Lehrermerkmale ungeklärt sind. Das Lehrerhandeln unterliegt Besonderheiten, die Aussagen über qualitativ hohe Lehrerwirksamkeit erschweren und sie leicht angreifbar machen. Dazu zählt (vgl. Terhart 1997, S. 37f.), dass das Unterrichtsgeschehen (und damit das Lehrerhandeln im Unterricht) sowohl gleichsam öffentlich als auch stark personenbezogen ist und staatliche und private Sphären verbindet. Unterricht ist zu einem so hohen Grad unsteuerbar und undurchschaubar, dass Erfolg letztlich nicht in einen eindeutigen Zusammenhang mit dem Lehrerhandeln zu bringen ist. Misserfolg wird von den Beteiligten (insb. den Eltern) aber als persönliche Verletzung empfunden. Die Lehrerschaft hat es versäumt,

„sich in der Öffentlichkeit einen Expertenstatus zu erarbeiten“ Terhart (1997, S. 38).

In der Tat ist Unterricht ein Bereich, den auch Laien glauben hinreichend beurteilen zu können. Erschwerend kommt hinzu, dass das Unterrichtsgeschehen – u. a. beamtenrechtlich bedingt – von ‚schlechten‘ Lehrkräften nicht frei zu halten ist. Mit diesen Eigenheiten des Unterrichtsgeschehens hängt unmittelbar die Unschärfe der Verantwortungsbereiche von Lehrkräften zusammen: Einmal trägt im Lehr- und Lernprozess (aufgrund seiner selbstreflexiven Natur) auch die Schülerin/der Schüler Verantwortung für den Lernfortschritt/-erfolg; die ‚beste‘ Lehrkraft vermag ihn nicht alleine zu bewirken (vgl. Prange 2000, S. 216). Zum zweiten sind die Verantwortung der Lehrkraft und ihre Bedingtheit durch das gesellschaftliche Subsystem Schule nicht exakt trennbar. Überdies besteht Uneinigkeit darüber, was ‚gute‘ Lehrkräfte und Schule ausmacht in Bezug auf ihr Verhältnis zu der ‚schlechten‘ Welt, auf die sie die Kinder und Jugendlichen vorbereiten soll.

„Die Vorbereitung auf etwas, das nicht gut ist, kann schließlich auch selber nicht gut sein: Schlecht ist der Lehrer, der schulisch gut ist, und gut wäre eben jener, der schon das Schlechte vorwegnimmt, das sowieso in der Welt ist.“ (Schwarz/Prange 1997b, S. 9)

In der Unterrichtsforschung gilt beides als erwiesen: Einerseits beeinflussen Lehrkräfte mit ihren Erfahrungen und Einstellungen den Unterricht und damit

das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler in hohem Maße (vgl. Krampitz 2007, S. 133). Andererseits ist die Rolle, die Lehrkräfte und ihre Kompetenzen für die Qualität von Unterricht spielen, begrenzt, denn die Lehrkraft ist zum einen im Unterrichtsgeschehen nur eine Einflussgröße von vielen, und zum anderen wird sie selbst von diesen beeinflusst (vgl. Schwarz 1997, S. 87). Z. B. prägen gruppodynamische und rollentheoretische Aspekte, die subjektive Schülerwahrnehmung des Lehrerverhaltens und der pädagogische Austausch zwischen den am Schulleben Beteiligten (insb. den Lehrkräften) Unterrichtsklima, -verlauf und andere Teile der Lernsituation; sie bedingen ihrerseits das Lehrerverhalten und dessen Wirksamkeit (vgl. Terhart 1997, S. 54; Eckert 1997, S. 229f.). Nicht nur in Bezug auf andere Lernbedingungen, sondern auch in ihren Rollen untereinander sind die Lehrerqualitäten schwer definier- und bewertbar. Lehrermerkmale, die bestimmte Lernprozesse fördern, können für andere Lernprozesse hinderlich sein (Schwarz 1997, S. 92). Von den Diskussionsbeiträgen, die ich gesichtet habe, bezieht sich ein erheblicher Teil auf Lehrkräfte im Allgemeinen, ein anderer hingegen auf Fachlehrerinnen und -lehrer, beschreibt also ‚gute‘ Lehrkräfte für ein bestimmtes Unterrichtsfach. Der Abstraktionsgrad der in den Beiträgen erhobenen Kompetenzansprüche ist unterschiedlich. Sind die Kriterien zu allgemein formuliert, dienen sie lediglich als Minimalanforderungen (Schwarz 1997, S. 96). Aber selbst ihre präzise Beschreibung genügt nicht, denn das förderliche Maß ihrer Ausprägung ist entscheidend (Schwarz 1997, S. 92). Doch auch ein aufwändig gestaltetes Anforderungsprofil klärt nicht die Rollen der Lehrerqualitäten untereinander, denn das Fehlen einzelner Kompetenzen kann vielfältig kompensiert werden (Schwarz 1997, S. 114), und das Vorhandensein bestimmter Lehrerkompetenzen macht nicht unbedingt spezifisches situatives Verhalten vorhersagbar (Schwarz 1997, S. 94). Die Vielfalt sowohl der Lehrermerkmale als auch der anderen Einflussfaktoren zeigt, dass Erfolg in Lehr- und Lernprozessen auf unterschiedlichen Wegen erzielt werden kann. Die Bedeutung der Lehrerqualitäten für Lernfortschritt und -erfolg bleibt unklar aufgrund

- der Besonderheiten des Unterrichtsgeschehens,
- der unscharfen Grenzen des Verantwortungsbereichs von Lehrkräften,
- der Stellung, die Lehrermerkmale unter anderen Faktoren des Unterrichtsgeschehens einnehmen,
- des ungeklärten Verhältnisses der Lehrerqualitäten zueinander.

Die Beschreibung des Forschungsstandes zu Lehrerkompetenzansprüchen ist aber nicht nur auf methodologischer Ebene schwierig, sondern auch auf inhaltlicher – wie ich nun hinsichtlich der Lehr-/Lernbereiche EULLE und BLL darlegen werde.

2.2.3 Inhaltliche Defizite

Den Forschungsstand zu Lehrerkompetenzen für EULLE prägt – über die beschriebenen methodologischen Problemkreise (vgl. Kapitel 2.2.2) hinaus – dass EULLE erstens kein etablierter Begriff ist (und somit ist er theoretisch nur ansatzweise strukturiert; vgl. Kapitel 2.1.4.2), dass zweitens sein (ex- oder impliziter) Gegenstand, Europa, sich permanent und dynamisch verändert (vgl. Kapitel 2.1.2), dass es drittens einen stark interdisziplinären Charakter aufweist⁶¹, dass es darum viertens im Vergleich mit fachlichem Lernen noch komplexer (und eventuell folglich die grundsätzliche Widersprüchlichkeit dieser Lehrarbeit noch höher) ist, dass fünftens keine ihm entsprechende Didaktik existiert und dass sechstens auch hier (wie in Kapitel 2.2.2 anhand der Problemkreise der Literaturrecherche und -auswertung bereits beschrieben) zum Teil explizit bezweifelt wird (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 241), dass für EULLE wichtige Lehrerkompetenzen überhaupt beschreibbar sind. Das zweite, dritte und vierte Merkmal lassen, wie bereits erwähnt, erhöhte Anforderungen an die Lehrkraft vermuten, was es zu prüfen gilt (vgl. Kapitel 2.2.4). Zunächst aber erschweren das erste und fünfte Merkmal die Literatursuche und -diskussion: Wiewohl wissenschaftliche Analysen fach-(bereichs-)spezifischer Lehrerqualitäten vorliegen (vgl. beispielsweise Königs 2001 und Sekretariat 1998 für den Fremdsprachenunterricht, Hartinger/Fölling-Albers 2004 für den Sachunterricht etc.), fehlen Erhebungen zu erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften, die EULLE umsetzen (selbstverständlich nicht unter diesem Begriff, aber sinngemäß), ganz, und auch Äußerungen dazu in anderen Kontexten wissenschaftlicher Literatur sind nur dünn gesät (ganz im Gegensatz zu allgemeinen Lehrerkompetenzansprüchen; vgl. Kapitel 2.2.2). Publiziert wurden europaweite Vergleiche der Bildungssysteme (vgl. u. a. Schmitt 2001, Schleicher/Weber 2000), Beschreibungen der Bildungsanforderungen, die das zusammenwachsende Europa an Schülerinnen und Schüler stellt, sowie Diskussionen bildungspolitischer Zielsetzungen (z. B. Mehrsprachigkeit, Mobilität), Umsetzungsbereiche und -methoden (z. B. Sprachenportfolio, Begegnungsprojekte) auf dem Hintergrund organisatorischer Rahmenbedingungen oder methodisch-didaktischer Überlegungen. Aber all das wird selten im Zusammenhang mit den erforderlichen Lehrerkompetenzen beleuchtet. Meines Wissens gibt es keine Untersuchung (empirischer, hermeneutischer oder anderer Art) zu den Anforderungen, die die Umsetzung der europäischen Dimension in

⁶¹ Der interdisziplinäre Charakter von EULLE gründet darin, dass es als Lehr-/Lerngegenstand explizit oder implizit die Auseinandersetzung mit Europa (als Kontinent, politischer Raum, historische Einheit mit seinen Entwicklungsgeschwindigkeiten, -schwerpunkten und -mustern, als sprachlich-kultureller Zusammenhang, als u. a. wirtschaftlicher und verwaltungsmäßiger Einigungsprozess etc.) sucht, sodass die jeweiligen fachspezifischen Ziele, Inhalte und Methoden relevant sind.

Schule und Unterricht bzw. die EULLE an die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer stellt. Aussagen hierzu sind in wissenschaftlichen Publikationen nicht nur selten, sondern auch zufällig in die oben genannten anderen vielfältigen europäorientierten Schwerpunktthemen eingestreut. Diese Aussagen, Beschreibungen und Erklärungen bündeln subjektive Annahmen, Vorstellungen und Kenntnisse unterschiedlichen Ursprungs- und Reflexionsniveaus ohne wissenschaftliche Systematik und sind damit als ‚subjektive Theorien‘⁶² zu verstehen.

Den Forschungsstand zu erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte, die BLL unterrichten, prägt – neben den beschriebenen methodologischen Problemkreisen (vgl. Kapitel 2.2.2) –, dass BLL auf der einen (praxis- und wissenschaftssystemischen) Seite zunehmend breit rezipiert wird, auf der anderen Seite eine konzise Theorie oder BLL-Didaktik aber vermisst wird (vgl. Kapitel 2.1.4.3) und auch zahlreiche andere Felder unerforscht sind. Gründe hierfür sind: In den ersten 20 Jahren dieser aus der Praxis erwachsenen (*grass roots*-)Bewegung (vgl. Caspari/Zydati 2007, S. 9) wurde keine systematische oder empirische Forschung des BLL durchgeführt (vgl. Helbig 2003, S. 184)⁶³; die unterschiedlichen Ausprägungen und begrifflichen Fassungen des BLL erschweren das Bemühen um eine BLL-Didaktik (vgl. Palmen 2007, S. 72), das erst seit den 90er Jahren (und zunächst mit der Frage, ob eine solche Didaktik überhaupt erforderlich sei) stattfindet (vgl. Helbig 2003, S. 181). Diese fachdidaktische Grundlagenforschung wird vorwiegend von Sprachlehrforschern und Fremdsprachendidaktikern betrieben (vgl. Helbig 2003, S. 184), weist somit eine Sprachlastigkeit (statt echter Verzahnung beider Didaktiken) auf (vgl. Sekretariat 2006, S. 21) und fokussiert zu Beginn des 21. Jahrhunderts den (insb. fremdsprachlichen) Mehrwert des BLL (vgl. Helbig 2003, S. 184). Trotz wissenschaftlicher Begleitungen von BLL u. a. in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen und Hamburg⁶⁴

⁶² In der Annahme, dass Menschen im Alltag ebenso wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler versuchen, die Welt um sich herum zu verstehen und zu erklären, bezeichnen ‚subjektive Theorien‘ diese komplexen intuitiven oder impliziten Kognitionssysteme, in denen sich die Welt- und Selbstsicht eines Individuums manifestieren und die sein Verhalten/Handeln steuern. Sie werden nicht intersubjektiv geteilt (vgl. Groeben/Scheele 2000, S. 2; Groeben/Schlee/Scheele 1988; Schwarz-Govaers 2005 sowie Kapitel 3.2).

⁶³ Global gilt: *“Formal academic research has been conducted on bilingualism and bilingual education since the 1920s and a voluminous academic literature has accumulated on these topics.”* (Cummins 2008, S. xiii) Doch für BLL in Deutschland gilt: „Viele methodisch-didaktische Erkenntnisse wuchsen erst im Entwicklungsprozess heran (...) und begannen, einen gewissen Grad an Anerkennung zu erreichen, ohne jemals kodifiziert worden zu sein.“ (Palmen 2007, S. 72) *“Research in CLIL has become very important [only; Sc.-R.] in recent years in Germany.”* (Wolff 2007, S. 98)

⁶⁴ Wissenschaftlich evaluiert werden bilinguale Züge an baden-württembergischen Realschulen (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2007, S. 57) und BLL an Grundschulen in Hamburg (vgl. Sekreta-

sind die Forschungsdefizite auch in anderen als den lehrkräftebezogenen Bereichen noch groß; hier werden als Forschungsbedarf u. a. genannt: BLL in der Zielsprache Französisch (vgl. Palmen 2007, S. 71), die Eignung der Sachfächer (vgl. Mentz 2008, S. 8) und ihrer Perspektiven (vgl. Helbig 2003, S. 185), die ablaufenden Lehr-/Lernprozesse und vermittlungsmethodische Problemfelder (vgl. Helbig 2003, S. 184) sowie ein didaktisches Gesamtkonzept (vgl. Helbig 2003, S. 184-185). Überdies liegt also keine empirische Untersuchung der Lehrkräfte im BLL vor (vgl. Krampitz 2007, S. 133); die CLIL-Erhebungen von 2001 (vgl. Marsh/Hartiala 2001) und 2006 (vgl. Eurydice 2006, S. 41-43) haben zwar im Ist-Stand die Unterschiedlichkeit der unterrichtenden Lehrkräfte (anhand der Merkmale Sach- und/oder Sprachfachlehrkraft sowie Mutter- oder Fremdsprachler bzw. -sprachlerin) sowie die von ihnen formal verlangten Voraussetzungen erhoben; die Erhebungen thematisieren aber nicht, welche Kompetenzansprüche CLIL an die Lehrkräfte tatsächlich stellt. Trotz der seit den 90er Jahren wieder intensivierten Lehrerforschung haben lediglich 3 Veröffentlichungen (vgl. Krechel 2005b, Sekretariat 2006, Wolff 2002b) Lehrerkompetenzansprüche für BLL explizit zum Thema. Wie bei EULLE auch, fallen also in der wissenschaftlichen Literatur einschlägige Äußerungen eher selten und dann zufällig in anderen Publikationskontexten in Form von subjektiven Theorien.

2.2.4 Forschungsbedarf, erstes Set Forschungsfragen und -thesen

Die gegenwärtigen Defizite im Stand der Forschung zu Lehrerkompetenzen sind so zusammenzufassen: methodologisch betrachtet in der Vielfalt und Widersprüchlichkeit allgemeiner Lehrerkompetenzansprüche, in ihrer nur eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit (hinsichtlich ihrer Wirksamkeit) sowie in ihrer unklaren Bedeutung (für Wirkungszusammenhänge, Lernfortschritt und -erfolg); inhaltlich betrachtet für EULLE und BLL in ihrer mangelnden begrifflichen Klarheit und erheblichen Dynamik, in ihrer hohen Interdisziplinarität (und eventuell größeren Widersprüchlichkeit dieser Lehrerarbeit), in ihrem Mangel an einschlägiger Theorie (Didaktik und breiter Forschung), in der fehlenden (empirischen) Forschung zu EULLE- und zu BLL-spezifischen Lehrerkompetenzprofilen, in der geringen und eher zufälligen Streuung von als subjektiven Theorien geäußerten Lehrerkompetenzansprüchen sowie in deren (naturgemäß) mangeln-

riat 2006, S. 92). „Hohe Akzeptanz und Effizienz wurden anhand einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung (Prof. Zydati, FU Berlin) empirisch nachgewiesen (...) [sowie in Bremen; Sc.-R.] ein fremdsprachlicher Kompetenzgewinn vor allem im fremdsprachlichen Sachfachunterricht, und weniger im erweiterten Englischunterricht“ (Sekretariat 2006, S. 91-92).

der Systematik.

Diesen Defiziten des Wissenschaftssystems steht ein Bedarf sowohl im Wissenschafts- als auch im Praxissystem gegenüber: Im Wissenschaftssystem werden bereits Lehrerbildungsgänge und -einrichtungen für EULLE und vor allem BLL begleitet und evaluiert, ohne dass bislang gesicherte Erkenntnisse über begründete *Output*-Größen im Sinne anzustrebender Lehrerkompetenzen vorliegen (vgl. Wolff 2002b, S. 254); überdies wird insgesamt mehr BLL-Forschung gefordert. Im Praxissystem steht dem Forschungsdefizit gegenüber der Mangel zum einen an qualifizierten Lehrkräften für die zunehmend bedeutsamen Lehr-/Lernbereiche EULLE und BLL und zum anderen an der Professionalität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

„Die Herausforderungen an eine weiter verbesserte Lehrerausbildung lassen sich (...) mit drei Zielen zusammenfassen: mehr Professionalität, stärkerer Praxisbezug und größere Polyvalenz unter Beibehaltung des bisherigen hohen Anspruches an die fachwissenschaftliche Ausbildung.“ (Ahnen 2004, S. 118)

Beides erfordert zu wissen, wozu/woraufhin die EULLE- und die BLL-Lehrkräfte auszubilden sind, falls ihre Anforderungsprofile nicht identisch mit anderen, also weder mit allgemeinen lehr-/lernbereichsübergreifenden Kompetenzansprüchen noch mit lehr-/lernbereichsspezifischen Ansprüchen (beispielsweise für Fremdsprachenlehrkräfte), sind – und nur in diesem Fall sind spezifische Lehrerbildungsgänge (und ihre wachsende Zahl) überhaupt begründet. Diesen Bedarf, erforderliche Kompetenzprofile zu klären, habe ich für die Praxissysteme Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lehrereinstellung und Bildungspolitik im Zusammenhang des Forschungsanlasses (vgl. Kapitel 1.2) weiter ausgeführt; für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist diese Klärung insb. auf den Ebenen Legitimation und Organisationsentwicklung, Zielorientierung der pädagogischen Arbeit und Unterrichtsentwicklung, Ressourceneinsatz und Personalentwicklung sowie Beteiligung und Kooperation relevant.

Somit ist der Forschungsbedarf identifiziert: ein gesichertes, strukturiertes und bedeutsames Anforderungsprofil für Lehrkräfte, die EULLE bzw. BLL umsetzen. Diesen Forschungsbedarf präzisiere ich in 4 Forschungsfragen:

1. Sind für EULLE und für BLL erforderliche Lehrerkompetenzprofile erheb- und beschreibbar?
2. Welchen Lehrerkompetenzprofils bedarf EULLE?
3. Welchen Lehrerkompetenzprofils bedarf BLL?
4. Was bedeuten diese Lehrerkompetenzprofile für die Praxissysteme Lehrerinnen- und Lehrerbildung (sowie Lehrereinstellung und Bildungspolitik)?

Zu diesen Forschungsfragen leite ich aus meiner bisherigen Arbeit Thesen ab. Aufgrund meiner Analyse der methodologischen Probleme der Lehrerkompetenzforschung (vgl. Kapitel 2.2.2) nehme ich an, dass sie mit geeigneten Metho-

den minimierbar – wiewohl nicht aufhebbar – sind. Meine Klärung des EULLE- und des BLL-Begriffs sowie ihr Zusammenhang (vgl. Kapitel 2.1.4.2 bis 2.1.4.4) zeigt die Spezifik dieser Lehr-/Lernbereiche und lässt von einem jeweils eigenen Lehrerkompetenzprofil mit einer gewissen Schnittmenge ausgehen. Die vorliegenden Begriffe ‚Lehren‘ (vgl. Kapitel 2.1.3.2), ‚Lehrerkompetenz‘ (vgl. Kapitel 2.1.3.3), ‚EULLE‘ (vgl. Kapitel 2.1.4.2 und 2.1.4.4) und ‚BLL‘ (vgl. Kapitel 2.1.4.3 und 2.1.4.4) sowie inhaltliche Forschungsdefizite von EULLE und von BLL (vgl. Kapitel 2.2.4) legen nahe, dass das Lehren in EULLE sowie in BLL in besonderer Weise widersprüchlich ist und somit erhöhte Anforderungen an die Lehrkraft stellt; das gleiche gilt für BLL. Wegen der Angemessenheit des vorliegenden Kompetenzbegriffs für den Lehr- und den Lehrerkompetenzbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.3) ist zu erwarten, dass im EULLE- sowie im BLL-spezifischen Lehrerkompetenzprofil alle 4 Kompetenzklassen in einem ausgewogenen Verhältnis vertreten sind mit einem leichten Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse. Das EULLE- und das BLL-Lehrerkompetenzprofil könnten – angesichts meiner Fassung des Bildungsbegriffs (vgl. Kapitel 2.1.3.1) – ein Theorieangebot an die einschlägige Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, das sowohl Perspektive als auch Maßstab beinhaltet. Dies fasse ich in insgesamt 9 Prozesshypo- bzw. Arbeitsthesen:

1. 3 Prozesshypothesen zur Analyse von Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL:
 - 1.1. Die für EULLE und die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen sind gesichert erhebbar sowie strukturiert und bedeutsam beschreibbar.
 - 1.2. Die für EULLE und die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen sind lehr-/lernbereichsspezifisch, unterscheiden sich also voneinander und von anderen Lehrerkompetenzansprüchen zumindest in Teilen.
 - 1.3. Die für EULLE und die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzprofile weisen eine Schnittmenge auf.
2. 2 Prozesshypothesen zum Inhalt von Lehrerkompetenzen für EULLE:
 - 2.1. EULLE stellt erhöhte Anforderungen an die Lehrkraft.
 - 2.2. Das erforderliche Lehrerkompetenzprofil für EULLE weist alle 4 Kompetenzklassen in einem ausgewogenen Verhältnis mit leichtem Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse auf.
3. 2 Prozesshypothesen zum Inhalt von Lehrerkompetenzen für BLL:
 - 3.1. BLL stellt erhöhte Anforderungen an die Lehrkraft.
 - 3.2. Das erforderliche Lehrerkompetenzprofil für BLL weist alle 4 Kompetenzklassen in einem ausgewogenen Verhältnis mit leichtem Übergewicht

der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse auf.

4. 2 Prozesshypothesen zur Interpretation von Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL:
- 4.1. Die für EULLE und BLL so beschriebenen Lehrerkompetenzen sind als ein Theorieangebot an die einschlägige Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulierbar, das heuristische und strukturierende Perspektiven (als Orientierungskriterium) beinhaltet.
- 4.2. Die für EULLE und BLL so beschriebenen Lehrerkompetenzen sind als ein Theorieangebot an die einschlägige Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulierbar, das kritische und legitimierende Maßstäbe (als Beurteilungskriterium) beinhaltet.

Ich fasse zusammen: Um den inhaltlichen Forschungsdefiziten zu begegnen, habe ich zunächst meine Definitionen in diesem Kapitel besonders umfassend angelegt und so den Mangel an Klarheit und theoretischer Strukturierung der Begriffe Lehrerkompetenz, EULLE und BLL reduziert. Dabei habe ich den Kompetenzbegriff als Möglichkeit gewählt, der mangelnden Systematik von Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE und BLL zu begegnen. Die methodologischen Probleme, Lehrerkompetenzansprüche darzustellen, habe ich aufgelistet, um sie im Fortgang meiner Studie zu berücksichtigen. Aus meiner Klärung der Schlüsselbegriffe dieser Studie, der methodologischen und der inhaltlichen Forschungsdefizite habe ich den Forschungsbedarf abgeleitet und in Forschungsfragen und Arbeitsthesen konkretisiert.

Um diesem Forschungsbedarf zu entsprechen, die Forschungsfragen zu beantworten und die Arbeitsthesen zu überprüfen, werde ich eigene Untersuchungen zu EULLE und BLL durchführen: erstens eine Analyse der in der wissenschaftlichen Literatur versprengten Lehrerkompetenzansprüche für EULLE und für BLL. Es ist angesichts der geringen und eher zufälligen Streuung dieser Kompetenzansprüche einerseits und des umrissenen Forschungsbedarfs andererseits davon auszugehen, dass nach dieser ersten Untersuchung noch Forschungsfragen offen und in überarbeiteten oder zusätzlichen Prozesshypothesen präzisierbar sind. In diesem Fall werde ich zweitens der fehlenden empirischen Forschung zu EULLE- und zu BLL-spezifischen Lehrerkompetenzprofilen eine eigene Felduntersuchung entgegensetzen. Den Plan zu diesen eigenen Untersuchungen stelle ich in Kapitel 3 auf; in den Kapiteln 4 und 5 lege ich meine Untersuchungsverfahren dar und führe sie durch.

3 Untersuchungsplan Praxisuntersuchung

3.1 Zur Darstellung des Untersuchungsplans

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über den Untersuchungsplan (oder Forschungstypus, -design) der vorliegenden Forschungsarbeit zu geben. Um ein Wirrwarr von Methoden zu vermeiden, unterscheide ich von der in diesem Kapitel beschriebenen Ebene des Untersuchungsplans die in den Kapiteln 4 und 5 dargestellte Ebene der konkreten Untersuchungsverfahren, also der Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung.

Im vorliegenden Kapitel konzentriere ich mich auf die Untersuchungsziele und den Untersuchungsablauf als Bestandteile des Untersuchungsplans: Nach der Begriffsklärung zum Forschungstypus skizziere ich das Untersuchungsziel aus methodologischer Sicht und insb. seinen Bezug zum Praxissystem (vgl. Kapitel 3.2). Der von mir zur Beantwortung meiner Forschungsfrage gewählte Methodenfächer weist eine Reihe von Handlungsimplicationen auf. Um ihrer Bedeutung gerecht zu werden, expliziere ich meine epistemologischen, anthropologischen und inhaltlichen Prämissen (vgl. Kapitel 3.3). Zu den Handlungsimplicationen zählen auch die Rollen der am Forschungsprozess Beteiligten (vgl. Kapitel 3.4) und die von mir gewählten Gütekriterien (vgl. Kapitel 3.5). Sodann beschreibe ich den Untersuchungsablauf in seiner chronologischen Reihenfolge zusammenfassend (vgl. Kapitel 3.6). Zuletzt erläutere ich mögliche Untersuchungsalternativen und meine Gründe, diese zu verwerfen und dem vorliegenden Untersuchungsplan zu folgen (vgl. Kapitel 3.7).

3.2 Forschungstypus ‚Praxisuntersuchung‘ und Untersuchungsziel

Angeichts von Forschungsbedarf, -fragen und -thesen (vgl. Kapitel 2.2.4), die in den Bereich der Bildungs-, genauer der Kompetenzforschung fallen, wähle ich für die vorliegende Arbeit den Forschungsrahmen ‚Praxisforschung‘, wie Moser (1995) ihn beschreibt, und hier genauer den Forschungstypus ‚Praxisuntersuchung‘⁶⁵.

⁶⁵ Moser (1995) unterscheidet 3 Untertypen des aktuellen Forschungsdesigns Praxisforschung nach ihrem Grad der Insertion ins soziale Feld: Der Untertypus ‚Praxisuntersuchung‘ weist den geringsten Grad auf im Sinne von ‚Forschung als Dienstleistung für Praxisinstitutionen‘. Der Untertypus ‚moderne Aktionsforschung‘ weist die engste Form der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Praktikern und Forschern, die gleichzeitig Teil der untersuchten Praxis sind, auf. Der Untertypus ‚Evaluationsforschung‘ bewegt sich zwischen beiden Polen.

Praxisuntersuchungen „erfolgen aus einem distanzierten Blickwinkel zur Praxis. Es geht also darum, bestimmte Aspekte und Probleme der Praxis mit Hilfe wissenschaftlicher Verfahren aufzugreifen und zu analysieren.“ (Moser 1995, S. 88)

Dieser wissenschaftliche Ansatz der Praxisforschung zielt darauf ab, Theorie und Praxis in einem fruchtbaren, die Andersartigkeit des Wissenschaftssystems (mit der Leitdifferenz Wahrheit) und des Praxissystems (mit der Leitdifferenz Brauchbarkeit) respektierenden Verhältnis zu verbinden. Dies bedeutet am Beispiel der vorliegenden Studie: Wiewohl ich in der Praxisuntersuchung vom Praxissystem, der Lehrertätigkeit und -bildung, ausgehe, betreibe ich keine Praxisreflexion, sondern wissenschaftliche Forschung, denn ich zielle auf Wahrheitsfindung als beobachtbaren Erkenntnisgewinn und nicht auf die Brauchbarkeit professionellen Wissens im Praxissystem ab.

Dieser Ansatz unterscheidet sich wesentlich von dem Anfang der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts viel diskutierten Ansatz der Aktions- und Handlungsforschung sowie von der sich daran anschließenden Praxisforschung der 80er-Jahre⁶⁶: Wiewohl die vorliegende Forschungsarbeit bei den Praxisgegebenheiten anknüpft, ist sie nicht vorrangig auf das Ziel ausgerichtet, soziale Veränderung (z. B. in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) zu bewirken (wie es jedoch die Aktions-/Handlungsforschung anstrebte). Weder teile ich in meiner Arbeit die Vorannahmen noch die Gütekriterien der Aktions-/Handlungsforschung, definiere im Untersuchungsablauf nicht als erstes konkrete soziale bzw. praxisbezogene Probleme und Veränderungsziele und stehe nicht während des Forschungsprozesses ständig im gleichberechtigten Austausch mit den Betroffenen, wie es für die Aktions-/Handlungsforschung typisch ist (vgl. Mayring 2002). Im Gegensatz zur Praxisforschung der 80er-Jahre versuche ich die Rollen der am Forschungsprozess Beteiligten zu distinguieren, meinen Untersuchungsablauf und das methodische Vorgehen wissenschaftlich zu fundieren und in allen Phasen des Forschungsprojekts die Unterschiede des Wissenschafts- und des Praxissystems zu berücksichtigen.

Die vorliegende Arbeit hat zum Forschungsthema die für EULLE und die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen. Das Untersuchungsziel dieser Studie (mit qualitativen und quantitativen Anteilen; vgl. Kapitel 3.3.1) beschreibe ich aus methodologischer Sicht zusammenfassend so: die dichte Beschreibung (zur

⁶⁶ Die synonymen Begriffe ‚Aktionsforschung‘ und ‚Handlungsforschung‘ wurden in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts geprägt für politisch bewusste, den bildungspolitischen Fortschritt anleitende Forschung mit direktem Zugang zur Praxis; sie nahm bereits Ende der 70er drastisch ab. Elemente wurden unter dem Begriff ‚Praxisforschung‘ in den 80ern weitergeführt, jedoch ohne kontinuierliche Fragestellung, heterogene Methoden oder Triebfeder für Innovationen (vgl. Lamnek 1995a und 1995b, S. 380; Mayring 2002; Moser 1995).

Erzeugung neuen Wissens, das, über den Einzelfall hinaus Gültigkeit beanspruchend, die Wirklichkeit ordnet) und – anhand ihrer – eine Theorie (zur Erklärung von Zusammenhängen in diesem ordnenden Wissen) als Offerte an das Praxissystem. Mein Untersuchungsziel umfasst also das Wie und das Was sozialen Handelns sowie seinen subjektiven Sinn und seine Bedingungskonstellationen. Dies bedeutet zum einen – innerhalb des Wissenschaftssystems – für den Bezug meiner empirischen Studie zur Theorie, dass ihre qualitativen und quantitativen Teile in der schulpädagogischen Theorie gründen und auf theoretische Relevanz zielen. Und es bedeutet zum anderen, dass der Bezug meiner Studie zum – vom Wissenschaftssystem grundlegend verschiedenen – Praxissystem in einer Theorieofferte (aufgrund beobachtbaren wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns) besteht, die Studie also in das Praxissystem nur in diesem, auf ein Angebot begrenzten Umfang interveniert. Dieser Bezug meiner Arbeit zum Praxissystem lässt sich in Teilschritten konkretisieren: Zunächst transformiere ich den Praxiskontext in die eigenständige Semantik der Wissenschaftssprache. Sodann stelle ich aus distanzierter Perspektive Beobachtungen zweiter Ordnung an, rücke dabei analytische Gesichtspunkte in den Vordergrund, ziehe abduktive Schlüsse aus der Perspektive des Wissenschaftssystems, begründe Prinzipien und Normsetzungen und treibe in diesem Rahmen die Theorieentwicklung im öffentlichen Diskurs der *scientific community*⁶⁷ voran. Schließlich übertrage ich diese Forschungsergebnisse in die Alltagssprache des Praxissystems und biete der Praxis eine Theorie an; am Praxissystem liegt es sodann, über die Brauchbarkeit der generierten Theorie im Hinblick auf praktische (sowie politische etc.) Fragen zu urteilen, sie aus seiner Perspektive zu interpretieren, situationsspezifisch zu verarbeiten und sich im Hinblick auf seine Erfolgsstrategien verunsichern oder bestätigen zu lassen. Über das Angebot hinaus mische ich mich als Forscherin nicht in das Praxissystem ein – trotz der Rolle, die ich zu Beginn meiner wissenschaftlichen Untersuchung im Praxissystem der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe innehatte (vgl. Kapitel 3.4).

Als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit wähle ich Lehrerkompetenzansprüche für EULLE und für BLL von Expertinnen und Experten (zum Begriff vgl. Kapitel 5.2.1), die an diesen Lehr-/Lernbereichen beteiligt sind. Diese Kompetenzansprüche sind komplexe Deutungssysteme des einzelnen Experten bzw. der einzelnen Expertin in ihrem Alltag, so genannte ‚subjektive Theorien‘, und als solche handlungsleitend und damit wichtig zur Klärung menschl-

⁶⁷ *Scientific community* meint hier das Netz von Institutionen (Universitäten, Hochschulen, Forschungsinstitute, Zeitschriften, Verlage etc.), die für die wissenschaftliche Forschung Arbeits- und Organisationszusammenhänge, Qualitätsmerkmale, Diskussionsrahmen und Anerkennungsformen bilden.

chen Verhaltens. Zum Begriff ‚Subjektive Theorien‘ halte ich fest:

„Die zentrale Prämisse des epistemologischen Subjektmodells besteht in der Strukturparallelität von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt. Dementsprechend werden auch für das Denken parallele bzw. zumindest analoge Strukturen und Prozesse angesetzt. D. h., auch das Alltagshandeln (des psychologischen Erkenntnisobjekts) erfüllt die Funktionen der (subjektiven) Erklärung, Prognose und Wissensanwendung (wissenschaftstheoretisch: Technologie), wie sie für wissenschaftliche Theorien herausgearbeitet worden ist (...). Dementsprechend kann man die komplexen Kognitionssysteme (des Erkenntnisobjekts) als intuitive, implizite oder eben ‚Subjektive‘ Theorien benennen (...). Dabei werden unter Subjektiven Theorien also komplexe Kognitionssysteme des Erkenntnisobjekts verstanden, in denen sich dessen Welt- und Selbstsicht manifestiert und die eine zumindest implizite Argumentationsstruktur aufweisen.“ (Groeben/Scheele 2000, S. 2)

Von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern liegen (in geringer und eher zufälliger Streuung) die subjektiven Theorien über für EULLE und für BLL erforderliche Lehrerkompetenzen vor – ohne jedoch aufbereitet und ausgewertet zu sein (vgl. Kapitel 2.2.3). Von weiteren Expertenkreisen bedürfen diese subjektiven Theorien ebenfalls der Rekonstruktion. Indem ich sie mittels Forschungsverfahren sichtbar mache, berücksichtige ich die Perspektiven dieser Expertinnen und Experten im empirischen Feld. Die subjektiven Theorien enthalten (in unterschiedlicher Verteilung) Theoriekenntnisse, unmittelbare und mittelbare Unterrichtserfahrungen, Praxisreflexionen, Ableitungen aus anderen Lehreraufgabenbereichen, Qualitätsentscheidungen und anderes mehr auf unterschiedlichen Reflexionsebenen. Dies stellt eine Schwierigkeit für die Datensammlung, -analyse, Klassifizierung und Theoriebildung dar. Um ihr zu begegnen, erhebe ich Sekundärdaten, denn ich will einen wesentlichen Teil der Einzel-faktoren der für EULLE bzw. BLL kompetenten Lehrkraft aufdecken und nach Möglichkeit ihre Zusammenhänge konstruieren (vgl. Mayring 2003, S. 20).

Der Forschungstypus Praxisuntersuchung ist also meinem Forschungsthema, -ziel und -gegenstand angemessen⁶⁸, denn ich gehe von den primären Bedürfnissen der Praxis aus, nehme sie zum anderen aber theoriegeleitet in einen distanzierten Blick, um sie zu erforschen und neue Zusammenhänge zu entdecken und meine Forschung wiederum mit der wissenschaftlichen Theorie zu verbinden; darüber biete ich dem Praxissystem eine Theorie an. Dies beschreibe ich im weiteren Verlauf dieses Kapitels, wie auch die (oben in Abgrenzung zu den anderen Forschungstypen) genannten Merkmale und die weiteren

⁶⁸ Dabei übersehe ich nicht, dass der gewählte Forschungstypus und die entsprechenden Methoden das Generieren von ‚Wahrheiten‘ über den Forschungsgegenstand maßgeblich beeinflussen: „Durch die Inanspruchnahme bestimmter Methoden verändert sich das Blickfeld auf den Gegenstand und damit das je produzierte Wissen“ (Moser 1995, S. 101).

methodologischen Spezifika des vorliegenden Forschungstypus Praxisuntersuchung, nämlich die Ausrichtung an der qualitativen Forschung, das *Sampling*, die zyklische Form des Forschungsprozesses, die Formulierung von Prozesshypothesen sowie das Verhältnis von Subjektivität und Objektivität.

3.3 Vorannahmen

Der epistemologische Kontext des Forschungstypus, seine anthropologischen, wissenschafts- und erkenntnistheoretischen und seine wissenschaftsethischen Hintergründe wirken sich methodologisch und inhaltlich auf Forschungsprozess und -ergebnis aus.

Der „Forderung, man solle unvoreingenommen ins Feld gehen, wenn man Neues entdecken wolle, (...) liegt das Mißverständnis zugrunde, daß es unvoreingenommene Forschung geben könne. (...) Vielmehr gehen wir alle mit Wissen und Erfahrungen, mit Vorannahmen und Vorurteilen ins Feld. Erst eine weitgestreute Lektüre, die psychologische und soziologische Theorien und in diesem Sinne eine breite theoretische Bildung ebenso einschließt wie alle Informationen über den Gegenstandsbereich im weitesten Sinne (...), gibt uns die Möglichkeit, kontrolliert und distanziert mit unseren Annahmen und Vorurteilen umzugehen. Dies kann uns dann frei dafür machen, offen für neue Erkenntnisse während der Feldarbeit zu sein und in diesem Sinne eine unvoreingenommene Haltung einzunehmen.“ (Oswald 2003, S. 85)

Darum expliziere ich nun diese Vorannahmen und Auswirkungen für die vorliegende Studie, um Handlungsimplicationen zu präzisieren und zu kontrollieren.

3.3.1 Epistemologische Vorannahmen

Moser erkennt eine grundsätzliche Affinität zwischen Formen der Praxisforschung und der qualitativen Forschung aufgrund ihrer Praxisnähe;

„Praxisforschung definiert sich meist im Rahmen *qualitativer Forschung*.“ (Moser 1995, S. 98)

Für die Kompetenzforschung ist neben dem qualitativen auch der quantitative Forschungsansatz dienlich,⁶⁹ und ich entscheide mich im vorliegenden Untersuchungsplan für eine Sequenzierung beider Forschungsansätze: nacheinander plane ich zunächst qualitative und dann quantitative Methoden anzuwenden. Königs (2000) fordert eine begriffliche Präzisierung qualitativer und quantitati-

⁶⁹ „Kompetenzforschung kann sowohl als quantitative Kompetenzforschung, die sich primär auf quantitative Messmethoden (...) stützt, wie auch als qualitative Kompetenzforschung, die sich insb. der Methoden qualitativer Sozialforschung bedient, ausgeführt werden. (...) Die moderne Kompetenzforschung bedient sich aller dieser Methoden im Sinne eines pluralistischen Netzwerks von Forschungsprogrammen.“ (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXIX)

ver Forschung. Hier nehme ich zur Darlegung meines Untersuchungsplanes diese Präzisierung vor, indem ich zum einen die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Vorannahmen beider Begriffe und zum anderen ihre methodologischen Vorannahmen offen lege, um überdies meine Methodenwahl für diese Studie zu begründen.

Zum einen zählt für den wissenschaftstheoretischen Hintergrund (vgl. Lamnek 1995a) quantitativer Forschung, den Positivismus, was tatsächlich als manifester Inhalt gegeben und was an Erfahrungsdaten standardisierbar bzw. intersubjektiv nachvollziehbar ist. Die qualitative Forschung hingegen ist wissenschaftstheoretisch der Philosophischen Hermeneutik Gadamer's, der phänomenologisch begründeten Lebensweltanalyse, soziologischen Forschungsrichtungen wie der Ethnomethodologie und individualpsychologischen Richtungen wie der Psychoanalyse zuzuordnen. Die quantitative unterscheidet sich von der qualitativen Forschung auch in ihrer erkenntnistheoretischen Begründung (vgl. Lamnek 1995a): Quantitatives Vorgehen nimmt die Naturwissenschaften zum Vorbild, qualitatives die Geistes- und Sozialwissenschaften, insb. den Symbolischen Interaktionismus⁷⁰.

Zum anderen lassen sich auf methodologischer Ebene die quantitative und die qualitative Forschung anhand zahlreicher Charakteristika differenzieren; exemplarisch nenne ich 5 Merkmale⁷¹: Wirklichkeitsbegriff, Komplexität, Abstraktion, Zuverlässigkeit der Verallgemeinerung und Kriterien der Wissenschaftlichkeit. Der quantitative Ansatz begreift Wirklichkeit (vgl. Lamnek 1995a) als ‚objektive‘ Realität, die in kleine Rationen unterteilt und als solche untersucht und gemessen werden kann; die Wirklichkeit muss kontrolliert und die Zahl der Einflussfaktoren so gering wie möglich gehalten werden. Dazu werden standardisierte Erhebungsverfahren verwendet (beispielsweise Fragebögen, Beobachtungsschemata, Stichproben nach Zufallsprinzip). Der qualitative Ansatz hingegen begreift Wirklichkeit als ‚multiple‘ Realität: Z. B. bewegt sich der Symbolische Interaktionismus dabei auf der Realitätsebene der Auffassungen, die die Textproduzenten subjektiv vertreten (vgl. Garz 2003, S. 537); die Objektive Hermeneutik hingegen bewegt sich auf der zugrunde liegenden Realitätsebene, die sich aus dem Zusammenwirken von an der Texterzeugung beteiligten Regeln ergibt

⁷⁰ Den ‚Symbolischen Interaktionismus‘ entwickelte die so genannte ‚Chicagoer Schule‘ (u. a. die Forscher Thomas und Park).

⁷¹ Weitere methodologische Charakteristika zur Unterscheidung der quantitativen und der qualitativen Forschung sind z. B. der Forschungsgegenstand, der Umgang mit Zusammenhängen, Bezugsrahmen, Intersubjektivität, der Rolle der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern, der Forschenden und des Forschungskontextes sowie die Hypothesen- und Theoriebildung. Einige dieser Merkmale beschreibe ich im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

(vgl. Garz 2003, S. 537). In jedem Fall hat man diese Realität holistisch zu betrachten: Möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld (vgl. Mayring 2002) tritt man an den Untersuchungsgegenstand bzw. die Wirklichkeit mit einem ‚offenen‘ System heran. Man begibt sich in das empirische Feld der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, um an ihre Interpretationsmuster und Sinnstrukturen anzuknüpfen und die Bedeutung des Forschungsgegenstands zu verstehen – im Wissen, dass jeder forschende Zugang zur Realität eine Verzerrung bringt. Qualitative Forschung will diese Unschärfe verringern und hält dazu die Berücksichtigung aller Einflussfaktoren im Prozess der Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation für notwendig. Wird Komplexität im quantitativen Ansatz reduziert, so macht der qualitative Ansatz sie zum Forschungsgegenstand und stellt eine genaue und umfassende Beschreibung oder Deskription (vgl. Mayring 2002) des Gegenstandsbereichs an den Anfang der Analyse. Der Grad der Abstraktion (vgl. Lamnek 1995a) ist in der quantitativen Forschung relativ hoch; sie abstrahiert von der dem Untersuchungsgegenstand immanenten Struktur stärker als die qualitative Methode, gewinnt dadurch an Vereinfachung und Handhabbarkeit und generiert stärker abstrahierte Daten. Dagegen abstrahiert die qualitative Forschung von der Einseitigkeit des subjektiven Erlebens und Bewertens der Alltagsmethoden (wie Alltagsbeschreibung, -beobachtung, -gespräch). Sie erfasst von der Lebendigkeit des Gegenstandes (Elemente) seine(r) Struktur und rekonstruiert die von den Beteiligten erlebte Sinnhaftigkeit. Nach Mayring (2002) kennzeichnet die qualitative Forschung Subjektbezogenheit, weil Menschen der Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind und sie als von der Forschungsfrage betroffene Subjekte Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein müssen (vgl. Mayring 2002, S. 20). Die Nähe zum Gegenstand, d. h. der direkte Zugang zu den betroffenen Subjekten, bringt daher Verzerrungen wie Überbetonung der Methoden oder unangemessene Übertragung von Theorien ans Licht. Moser stuft das Abstraktionsniveau beim Alltagshandeln (vgl. Moser 1995, S. 100) als am niedrigsten (also die Nähe zum Gegenstand als am höchsten), bei den qualitativen Forschungsmethoden als höher (also die Nähe zum Gegenstand geringer) und bei den quantitativen Forschungsmethoden als am höchsten (also die Nähe zum Gegenstand als am geringsten) ein. Hinsichtlich der Kriterien für Wissenschaftlichkeit illustriere ich den Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Forschungsmethode am Beispiel des Gütekriteriums Zuverlässigkeit (vgl. Lamnek 1995): Die Zuverlässigkeit, mit der Ergebnisse zu verallgemeinern sind (vgl. Moser 1995), erkennt der quantitative Ansatz in sauberen Erhebungsverfahren, d. h. einer repräsentativen Stichprobenkonstruktion, die den statistischen Schluss erlaubt und somit Reliabilität über Repräsentativität erzeugt. Für den

qualitativen Ansatz besteht die Zuverlässigkeit der Verallgemeinerung in der schrittweisen argumentativen Begründung, die Verkürzungen vermeidet⁷² und somit Generalisierbarkeit erlaubt. Hier entsteht Intersubjektivität im Forschungsablauf als kommunikativer Prozess, indem die Methoden an den individuellen Forschungsgegenstand angepasst werden, eine Verständigung zwischen Forscher und Objekt stattfindet, die Einzelschritte im Forschungsprozess breit expliziert werden (insb. bei den Interpretationsschritten der Analyse verbalen Materials, z. B. von schriftlichem Material, Interviews, Fragebögen etc.)⁷³ und die Ergebnisse im Wissenschafts- und Praxissystem anschlussfähig sind.

Überdies begründet diese Präzisierung quantitativer und qualitativer Forschung, ihrer jeweiligen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen sowie methodologischen Vorannahmen meine vorliegende Wahl der Forschungsmethoden: Um dem Forschungsbedarf, den Forschungsfragen und den Arbeitsthemen (vgl. Kapitel 2.2.4) möglichst angemessen nachzugehen, wähle ich für meine Literaturanalyse und empirische Untersuchung zunächst und vorwiegend qualitative Forschungsmethoden, denn gemäß meiner Fragestellung sind Lehrerkompetenzprofile für EULLE und für BLL unbekannte Aspekte (innerhalb der Lebenswelten Unterricht sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung), die es zu entdecken und zu beschreiben gilt (vgl. Oswald 2003, S. 79-80). Qualitative Methoden sind dieser Fragestellung adäquater als quantitative, weil erstens der geringe Umfang an zum Forschungsthema vorhandenen Theoriegrundlagen ein hohes Maß an Nähe zum Untersuchungsgegenstand und zum Forschungskontext verlangt. Die Datenerhebungsverfahren qualitativer Forschung gehen von ‚naturalistischen‘ Situationen aus, weisen eine große Offenheit für Einflüsse aus dem empirischen Feld auf (vgl. Lamnek 1995a) und sind flexibler zu handhaben; auch spätere Phasen des Forschungsprozesses werden an den Situationskontext rück gebunden und überraschende Ereignisse im Forschungskontext positiv als Input für den weiteren Forschungsprozess verstanden. Der zweite Grund für meine Wahl

⁷² „Da menschliches Handeln in großem Maße situativ gebunden, historisch geprägt, mit subjektiven Bedeutungen behaftet ist, lässt sich die Verallgemeinerung humanwissenschaftlicher Ergebnisse nicht automatisch durch ein Verfahren wie das der repräsentativen Stichproben garantieren. (...) Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse muss nach qualitativem Denken immer im spezifischen Fall begründet werden. Es müssen Argumente angeführt werden, warum die hier gefundenen Ergebnisse auch für andere Situationen und Zeiten gelten. Qualitative Forschung hat [aber noch; Sc.-R.] darüber hinaus spezifische Probleme bei der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Denn sie arbeitet oft mit sehr kleinen Fallzahlen.“ (Mayring 2002, S. 23 f.)

⁷³ Dem liegt die Annahme zugrunde, dass vom Menschen Hervorgebrachtes immer mit subjektiven Intentionen verbunden ist und für verschiedene Akteure oder Beobachter ganz unterschiedliche Bedeutungen tragen kann. Der Untersuchungsgegenstand und seine Bedeutung(en) liegen nie völlig offen, sondern müssen durch Interpretationen erschlossen werden (vgl. Mayring 2002).

qualitativer Methoden ist die beschriebene Auffassung von Wirklichkeit im qualitativen Ansatz, die meiner Grundhaltung als Forscherin in dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 3.3.2 und 3.4) entspricht. Zum dritten erfordert mein Untersuchungsziel der dichten Beschreibung vom Wie sozialen Handelns und seinem subjektiven Sinn einen den qualitativen Methoden entsprechenden Umgang mit Komplexität. Viertens ist der für die vorliegende Praxisuntersuchung zentrale Schritt der Verallgemeinerung in der qualitativen Forschung ein rekonstruktives Konzept, das sich (stärker als im quantitativen Ansatz) auf den spezifischen Situationskontext bezieht und damit der Praxisnähe meines Forschungsthemas entspricht. Der fünfte Grund meiner Wahl qualitativer Methoden ist, dass Theorieofferten für die Praxis leichter auf der Basis eines – für qualitative Methoden typischen – mittleren (statt eines höheren) Abstraktionsniveaus zu unterbreiten und von der Praxis in ihre Semantik zu übersetzen sind; Anschlussfähigkeit der Ergebnisse – als Variante der Handlungsrelevanz und Kriterium für Wissenschaftlichkeit qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 3.5) – ist für die vorliegende Arbeit wichtig. Wiewohl der qualitative Ansatz den Ansprüchen meiner Praxisuntersuchung entspricht, integriere ich auch quantitative Methoden in den Untersuchungsablauf (vgl. Engler 2003). Sie schließe ich an die qualitativen Methoden an mit dem Ziel, meine Daten noch weiter auszuwerten, das Was sozialen Handelns in meiner Fragestellung genauer zu beschreiben und so Hinweise auf Grobstrukturen und auf tiefer liegende Phänomene sowie ein Mehr an Anschaulichkeit zu erhalten. Hierzu abstrahiere ich einen Teil meiner qualitativ entwickelten Ergebnisse, forme diese kommunikative Erfahrung – ihre Komplexität bewusst reduzierend – anhand quantitativer Methoden in Daten um und werte sie anschließend statistisch⁷⁴ aus.

Neben der Unterscheidung qualitativer und quantitativer Forschung ist an dieser Stelle das epistemologische Subjektmodell zu nennen, denn zentraler Untersuchungsgegenstand dieser Studie sind subjektive Theorien, und das Konzept der subjektiven Theorien geht vom epistemologischen Subjektmodell aus. Es fasst den Menschen auf als sprach- und kommunikationsfähiges, reflexives und (potenziell) rationales sowie handlungsfähiges Subjekt mit (positiven) Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Groeben/Scheele 2000, S. 2). Dies verweist auf die anthropologischen Annahmen der vorliegenden Untersuchung.

⁷⁴ Methoden der quantitativen Forschung sind mit der Praxisforschung vereinbar (vgl. Moser 1995). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass alle Forschungsmethoden auf Alltagshandeln zurückgehen und Symbole sowohl des Alltagshandelns als auch der wissenschaftlichen Theorien und ihrer Konstrukte sind. Der relativ kleine Umfang meiner Erhebungen lässt allerdings nur einfache statistische Verfahren (wie z. B. die Auswertung von Häufigkeiten) zu.

3.3.2 Anthropologische und inhaltliche Vorannahmen

Das einer schulpädagogischen Forschungsarbeit zu Grunde liegende Menschenbild prägt sie – neben den Vorannahmen über den Untersuchungsgegenstand – implizit, aber wesentlich, weshalb ich es hier expliziere.

Mit dem epistemologischen Subjektmodell sind meine Grundüberzeugungen als Forscherin dieser Studie thematisiert, die ich weiter ausführe anhand der Transaktionsanalyse⁷⁵ (vgl. hier und im Folgenden Stewart/Joines 1990). Sie geht davon aus, dass die Menschen ‚in Ordnung‘ sind (was nicht ausschließt, dass Menschen in metaphysischer/spiritueller Hinsicht auf Ergänzung durch eine Gottesbeziehung angelegt sind), es mit ihrer Person seine Richtigkeit hat und ihr Wesen seinen Wert und seine Würde hat, wenngleich ihr Verhalten bisweilen nicht ‚in Ordnung‘ ist. Alle Menschen bewegen sich darum auf gleicher Ebene unabhängig von ihrer Leistung, ihrer Rasse, ihrem Alter, ihrer Religionszugehörigkeit etc. Jeder Mensch hat die Fähigkeit zu denken und damit auch die Verantwortung, über die Prioritäten in seinem Leben zu entscheiden. Jeder Mensch entscheidet über seine eigenen Gefühle und sein Verhalten und trägt dafür die Verantwortung, denn andere Menschen, Umwelt und Gesellschaft mögen zwar starken Druck auf die einzelne Person ausüben, aber letztlich keine bestimmten Gefühle oder Verhaltensweisen bei ihr unmittelbar bewirken. Die Grundbedürfnisse des Menschen sind Sicherheit, körperliche und seelische Zuwendung (*strokes*⁷⁶), eine Beziehung zu bzw. Positionierung in der Welt (Grundposition) sowie Struktur (z. B. der Zeitgestaltung). Menschen unterscheiden sich u. a. in der Gesamtheit ihrer Wahrnehmungs-, Begriffsbildungs-, Emotions- und Handlungsweise, mit der sie sich selbst, andere Menschen und die Welt bzw. das Leben insgesamt definieren (Bezugsrahmen). Jeder Mensch kann getroffene Entscheidungen später ändern, und Persönlichkeiten können sich über Verstehens- und Entscheidungsprozesse dauerhaft wandeln; ein (bei Berne *das*) zentrales, positiv zu bewertendes Veränderungsziel ist Autonomie im Sinn von Bewusstheit (als direktes Erleben äußerer Reize und der eigenen Körperempfindungen, ohne Teile der Realität auszublenden oder filternd zu interpretieren), Spontanität

⁷⁵ Die Transaktionsanalyse (kurz: TA), eine Theorie der menschlichen Persönlichkeit und des sozialen Handelns, wurzelt in der Psychoanalyse und wurde in den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts von dem amerikanischen Psychiater Eric Berne entwickelt. Bis heute wird sie erweitert unter Integration anderer Verfahren der humanistischen Psychologie und genutzt im pädagogischen, lebensberatenden, klinischen, sozialen, organisatorischen und wirtschaftlichen Bereich.

⁷⁶ ‚*Stroke*‘ bezeichnet in der Transaktionsanalyse Zuwendung oder Anerkennung der Existenz (vgl. Kapitel 3.3.2). „Ein *positiver Stroke* ist ein Stroke, den der Empfänger als angenehm empfindet.“ (Stewart/Joines 1990, S. 118) „Ein *bedingter Stroke* bezieht sich auf das, was du tust. Ein *bedingungsloser Stroke* bezieht sich auf das, was du bist.“ (Stewart/Joines 1990, S. 119)

tät (als Fähigkeit, aus Alternativen im Fühlen, Denken und Verhalten frei auszuwählen; vgl. Stewart/Joines 1990, S. 381) und Intimität (als offenes Mitteilen von Gefühlen und Wünschen; vgl. Stewart/Joines 1990, S. 381). Die Verstehens- und Entscheidungsprozesse der beteiligten Menschen sind die Basis für qualitätsentwickelnde Veränderungen von Systemen im (nicht der Transaktionsanalyse zuzuschreibende) Konzept der ‚lernenden Organisation‘ (vgl. Senge 2003)⁷⁷.

Als zu Beginn meiner Studie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in den Studiengängen Europalehramt Tätige (in den Bereichen Konzeption, Koordination und Verwaltung sowie Lehre) habe ich gewisse inhaltliche Vorannahmen über meinen Forschungsgegenstand: Die zunehmende Bedeutung von EULLE und BLL im Schulwesen kann meines Erachtens zum einen den Bildungsprozess von Schülerinnen und Schülern befördern und zum anderen nicht ohne Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, die die Lehrkräfte (mit den jeweiligen Schwerpunkten der Lehrerbildungsphasen) auf diese komplexen Aufgaben vorzubereiten hat. Selbstverständlich sind mir der Entstehungszusammenhang dieser Studiengänge sowie die Anforderungen der baden-württembergischen Prüfungsordnungen für das Europalehramt an Grund- und Hauptschulen bzw. an Realschulen bekannt aufgrund meiner organisatorischen und lehrenden Aufgaben an der Pädagogischen Hochschule in der Anfangsphase dieser Studie.

3.3.3 Auswirkungen dieser Vorannahmen

Vorannahmen epistemologischer, anthropologischer und inhaltlicher Art haben konzeptuelle und untersuchungsmethodische Auswirkungen auf Forschungsgegenstand, -teilnehmerinnen und -teilnehmer, Forschungsprozess sowie -ergebnisse. Diesen Auswirkungen ist Rechnung zu tragen, sodass – wenngleich nicht vollständig, so doch zumindest – weitestmöglich

„eine Reproduktion der Untersuchung unabhängig von der Person des Forschers oder den Zufälligkeiten der Rahmenbedingungen möglich ist und zu den gleichen Ergebnissen führt“ (Moser 1995, S. 114).

So ist es erforderlich, professionelle Distanz zu gewinnen – nicht nur, indem ich meine Vorannahmen benenne (vgl. Kapitel 3.3.1 und 3.3.2), sondern auch ihre jeweiligen Chancen und Risiken beachte: Der gesamte Forschungsprozess wird

⁷⁷ Senges Konzept der lernenden Organisation basiert auf den 4 ‚Kerndisziplinen‘ *Personal Mastery*, mentale Modelle, gemeinsame Vision, Team-Lernen und der fünften integrativen Disziplin des Systemdenkens und soll dazu führen, dass eine Organisation „kontinuierlich die Fähigkeit ausweitet, ihre eigene Zukunft schöpferisch zu gestalten“ (Senge 2003, S. 24).

betrachtet erstens als iteratives, zirkuläres Vorgehen, zweitens als Interaktion zwischen allen daran Beteiligten und drittens als planmäßiger Ablauf, der aber grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen ist im Falle, dass die Komplexität oder Variabilität der untersuchten Wirklichkeit es erfordern (vgl. Lamnek 1995a). Dies bringt Flexibilität, verlangt aber auch ein hohes Maß an Explikation und methodischer Kontrolle.

Die Vorannahmen des epistemologischen Subjektmodells und meiner weiteren anthropologischen Vorannahmen bedeuten auf methodischer Ebene, die

„Zielperspektive, die je individuelle Selbst- und Weltsicht des Erkenntnisobjekts zu verstehen“ (Groeben/Scheele 2000, S. 3) und dazu mit ihm zu reden, „wobei über die Adäquatheit des durch das Erkenntnisobjekt Verstandenen natürlich nur das Erkenntnisobjekt entscheiden kann“ (Groeben/Scheele 2000, S. 3).

Dies legt kommunikative Formen der Datenerhebung (z. B. einer Interviewform) nahe sowie die kommunikative Validierung⁷⁸ der Datenaufbereitungs- und/oder -auswertungsergebnisse.

„Da die Forschungsteilnehmer wichtige Beiträge zur Klärung und Erklärung des von ihnen gezeigten Verhaltens leisten können, stellen sie eine wichtige Quelle für die kommunikative Validierung von Auswertungs- und Interpretationsergebnissen dar.“ (Aguado 2000b, S. 127)

Hinsichtlich aller qualitativen Methoden in diesem Forschungsprozess bedeutet zum einen die Annahme, das soziale Feld sei Teil eines Ganzen und mein subjektiver Einfluss als Forscherin darauf nicht eliminierbar, ein ‚Mehr‘ an Erkenntnisgewinn, um den subjektiven Sinn meines Forschungsgegenstandes nachzuvollziehen, Tiefenstrukturen zu rekonstruieren und kollektiv verbindliche Deutungs- und Handlungsmuster zu konstituieren. Dieses ‚Mehr‘ beruht auf den Chancen dieser Forscherrolle, eine Vertrauensbasis zu den Untersuchten aufzubauen, Wissen durch meine Anwesenheit im Feld, Hinweis auf Bedeutsames und im weiteren Forschungsprozess genauer zu Untersuchendes, Kreativität im Interpretationsprozess etc. Zum anderen sind mögliche Implikationen, die diesen Erkenntnisgewinn einschränken, zu beachten: Die Befragten mögen der Forschenden gegenüber Antipathien hegen oder Überanpassung zeigen, ihre subjektive Welterfahrung und -sicht kann die Forschungsergebnisse verzerren, die Interpretation der Daten unterliegt ihrer persönlichen Deutungskompetenz (in höherem Maße als bei quantitativen Methoden), und so könnten im äußersten Fall die Ergebnisse in nur geringerem Maß am Material intersubjektiv nachvollziehbar sein. Überdies hat die Reflexibilität⁷⁹ von Gegenstand und Forschung

⁷⁸ Mayring (2002) führt die kommunikative Validierung als eigenes Gütekriterium (als Teil des Untersuchungsplans) auf. Da sie aber ein Untersuchungsverfahren darstellt; kann ich dieser Argumentation nicht folgen.

⁷⁹ Aguado (2000b) beschreibt die gegenseitige Beeinflussung von Forschungsgegenstand und For-

zur Folge, dass der Forschungsprozess (neben den Forschungsergebnissen) von hoher Bedeutung ist, dass im Forschungsprozess viel Offenheit und Flexibilität nötig sind, dass die theoretische Strukturierung eher spät stattfindet und dass die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer Subjekt (statt Objekt) der Untersuchung und als solche zu respektieren sind (vgl. Kapitel 3.4). Zusammenfassend bedeutet dies: In allen Phasen und auf allen Ebenen meiner qualitativen Forschung ist eine objektivierende Kontrolle, d. h. Überprüfung und Reduktion, meiner Subjektivität erforderlich, sodass sie produktiv nutzbar ist (statt einschränkend wirkt). Hierzu dienen – neben der Explikation meiner Vorannahmen (in diesem Kapitel) – ein möglichst hohes Maß an Bewusstheit über meine Person und Rolle als Forscherin (vgl. Kapitel 3.4), die Verpflichtung auf Gütekriterien als Qualitätsstandards (vgl. Kapitel 3.5), der planmäßige und sorgfältige Untersuchungsablauf (vgl. Kapitel 3.6), die korrekte Beschreibung aller Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand so, dass ihre Vertreterinnen und Vertreter zustimmen können, sowie Verfahren der Triangulation⁸⁰.

Meine Wahl quantitativer Methoden wirkt sich ebenfalls auf Forschungsgegenstand, -teilnehmerinnen und -teilnehmer, Forschungsprozess und -ergebnisse aus: Hier besteht weniger Nähe zum Gegenstand. Ich reduziere die Komplexität des sozialen Feldes auf Messbares. Ich ignoriere den Einfluss des ‚Bezugsrahmens‘ (zum Begriff vgl. Kapitel 3.3.2) auf die zu untersuchenden Phänomene und auf die Hypothesenbildung weitgehend. An diesen Stellen werden die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zum Objekt meiner Forschung aufgrund des Primats der Methode über den Forschungsgegenstand; das bedeutet, ich befinde mich in Distanz zu ihnen. Nicht zuletzt besteht aufgrund deduktiver Hypothesen-Theoriebildung die Gefahr, dass mein Fokus für die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer irrelevant ist. Dies bedeutet zusammenfassend: In allen Phasen und auf allen Ebenen meiner quantitativen Forschung sind die damit einhergehende Komplexitätsreduktion, Ausblendung des Bezugsrahmens, Distanzierung von den am Forschungsprozess Beteiligten und ihre Reduktion auf Forschungsobjekte sowie für sie die mögliche Irrelevanz des Forschungsfo-

schungsmethode am Beispiel der gegenseitigen Wahrnehmung von Forschenden und Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern.

⁸⁰ Triangulation (vgl. Mayring 2002; Königs 2000; Schröder-Lenzen 2003), der Einbezug und die Verbindung mehrerer Analysegänge desselben Phänomens um unterschiedliche Lösungswege zu suchen – mittels verschiedener Daten und Datenquellen (in der Datentriangulation), Methoden (in der Methodentriangulation), Interpreten (in der Forschertriangulation) oder Theorienansätze (in der Theorientriangulation) und der Konfrontation jeweiliger Stärken und Schwächen (sowie der Kombination mehrerer Triangulationsarten) – ist ein Untersuchungsverfahren. Da Gütekriterien auf der Ebene des Untersuchungsplans liegen (und nicht der Verfahrensebene einer Studie), kann ich nicht Mayring (2002) folgen, der die Triangulation als eigenes Gütekriterium aufführt.

kus zu beachten. Ich habe die inhaltlichen Theorien und Modelle zu bedenken, die hinter den statistischen Operationen stehen, und die Relevanz der quantitativ ermittelten Daten zu prüfen (vgl. Kapitel 4 und 5).

Aufgrund meiner Sequenzierung beider forschungsmethodischer Ansätze habe ich zu achten auf die – je nach qualitativer oder quantitativer Sequenz, in der ich mich im Forschungsprozess befinde – unterschiedlichen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen sowie methodologischen Vorannahmen beider Ansätze bis hin zu den unterschiedlichen Rollen der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer (vgl. Kapitel 3.4) sowie Sets an Gütekriterien (vgl. Kapitel 3.5).

In Bezug auf meine inhaltlichen Vorannahmen ist zu beachten: Sie sind Teil des Forschungsanlasses (vgl. Kapitel 1), begründen meine Annahmen über die Praxisbedürfnisse (vgl. Kapitel 2.2.4) und prägen meine positive Grundhaltung zum empirischen Feld (vgl. Kapitel 3.4 und 5). Meine Vorannahmen über Veränderungsprozesse von Menschen und Systemen prägen den von mir gewählten Forschungstypus sowie das Untersuchungsziel mit Blick auf das Praxissystem. Zusammenfassend bedeutet dies: Meine inhaltlichen Vorannahmen machen eine bewusste und konsequente Distanznahme und Objektivierung erforderlich (vgl. Kapitel 3.3.1). Meine anthropologischen Prämissen haben untersuchungsmethodische Auswirkungen insb. auf die Gestaltung der Erhebungssituation und den Umgang mit den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern (vgl. Kapitel 3.4), auf die Datenaufbereitung, -auswertung und -interpretation (vgl. Kapitel 4 und 5) sowie auf die Relevanz der Daten (vgl. Kapitel 5.10 bis 6). Die Theorieofferte, geprägt von den anthropologischen Vorannahmen und im besonderen von meinen Annahmen über Veränderungsprozesse, bedarf der Beteiligung der Betroffenen (vgl. Kapitel 3.4 und 5), um anschlussfähig zu sein nicht nur an die Theorie, sondern auch an eine – vom Praxissystem zu bestimmende – Nachhaltigkeit im Praxissystem.

3.4 Rollen der am Forschungsprojekt Beteiligten

Die Beziehung der am Forschungsprojekt Beteiligten und die Einstellung der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zur empirischen Forschung beeinflussen erheblich deren Durchführung. Die Beteiligten haben darum ihre Rollen im Forschungsprojekt zu Beginn und im Verlauf ihrer Zusammenarbeit auszuhandeln. Dies ist für das Gelingen insb. einer qualitativ ausgerichteten Studie erforderlich, betrachtet man die anthropologischen Prämissen (vgl. Kapitel 3.3.2) und ihre Auswirkungen (vgl. Kapitel 3.3.3); sonst kann es dem Verhältnis

von Forschenden und Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern beispielsweise schnell an Kooperativität mangeln (vgl. Aguado 2000b⁸¹). Diesen kommunikativen Rollenklärungsprozess kennzeichnen zum einen die divergierenden Interessen und Ziele der am Forschungsprozess Beteiligten und zum anderen die Komplexität ihrer Kommunikation – da sich ihre Bezugsrahmen (vgl. Kapitel 3.3.2) nicht nur in herkömmlicher Weise, sondern überdies aufgrund ihrer Systemzugehörigkeit (Wissenschafts- und Praxissystem; vgl. Kapitel 3.2) unterscheiden. Überdies sind der Rahmen und das Ziel des Klärungsprozesses eine möglichst freie, offene und ‚herrschaftsarme‘ (vgl. Aguado 2000b) Kommunikation und transparente Vereinbarungen⁸². Dies verlangt von mir als Forscherin Klarheit über meine eigene Rolle, über die der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie über die Gestaltung unseres Interaktionsprozesses.

Meine Rolle als Forschende kennzeichnet, dass ich sowohl im Wissenschaftssystem verankert bin (per Abordnung an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe vor Beginn meiner Studie und bis zum Ende ihrer Hauptphase, dortiges Promotionsaufbaustudium, Doktorandinnenstatus an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Teilnahme an Forschungskolloquien beider Hochschulen, Mitarbeit im Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule‘, Teilnahme an wissenschaftlichen Kongressen, eigene Vorträge und Publikationen) als auch – wie es für Praxisuntersuchungen wichtig ist – mit dem Praxissystem vertraut bin (Berufstätigkeit als Lehrerin an einer Grund- und Hauptschule, als Realschullehrerin, Pädagogische Beraterin und Referentin für Realschulen im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vor Beginn meiner Studie, in ihrer Schlussphase als Realschulkonrektorin und während der Forschungsanfangs- und -hauptphase kontinuierliche Beziehungspflege zum Praxissystem). Als Teil des Wissenschaftssystems bin ich handlungsentlastet und methodisch abgesichert; und eine gewisse Vertrautheit mit dem jeweiligen Referenzsystem ist Voraussetzung dafür, die jeweils andere Semantik gegenseitig zu erschließen (sie sich anzueignen, ohne aus ihrer Perspektive heraus zu handeln) und so die ‚wechselseitige Intransparenz der Systeme‘

⁸¹ Aguado (2000b) stellt die konstruktive Einstellung der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer unter der Bezeichnung ‚Akzeptierbarkeit‘ als eigenständiges Gütekriterium qualitativer Forschungsarbeit dar, doch meines Erachtens ist dies eher eine Grundbedingung, die durch die Kommunikation der am Forschungsprozess Beteiligten gesichert werden muss.

⁸² Das transaktionsanalytische Modell des Vertrags/der Vertragsarbeit bezeichnet eine aus dem ‚Erwachsenen-Ich‘ heraus geschlossene Verpflichtung, sich an ein ausdrücklich beiderseitig festgelegtes Vorgehen zu halten (vgl. Stewart/Joines 1990, S. 371 ff.): gemäß einem nicht verhandelbaren Rahmenvertrag (auch Geschäfts- oder administrativer Vertrag genannt) und einem gemeinsam entwickelten Inhaltsvertrag (auch Aktionsplan genannt) sowie mit den Voraussetzungen gegenseitigen Einverständnisses, angemessener Gegenleistungen, Kompetenz und Legalität.

me' (Moser 1995, S. 85) zu einem gewissen Grad überwinden zu können. Im Praxissystem bin ich primär Beobachterin der Feldsituation und nur nachgeordnet aktiv Handelnde im empirischen Feld; meine Teilnahme daran ist somit unvollständig (dritter Typ nach Lamnek 1995b⁸³). Es gehört zu meiner Verantwortung, die Grenzen meiner Kompetenz gegenüber der Praxis zu respektieren und Distanz (ohne Gleichgültigkeit; vgl. Moser 1995, S. 69) zum Praxissystem zu wahren, um zum einen den methodologischen Standards der Forschung zu genügen und den Erfahrungs-, Handlungs- und Wissensstil der Wissenschaft zu erhalten. Zum anderen ist diese Grenz- und Distanzwahrung erforderlich, um den unmittelbaren Anpassungs- und Handlungsdruck der Praxis nicht zu verkennen und die Funktion der Wissenschaft, die handlungsentlastende Reflexion, zu wahren; überdies geht es bei der Abgrenzung darum, die Autonomie der Praxis nicht zu gefährden. Zu meinen Aufgaben in dieser Studie zählt vielmehr die feinfühligke Übersetzungsarbeit zwischen dem Wissenschafts- und dem Praxissystem: die Problemstellungen und systemspezifischen Lösungsansätze mittels der systemspezifischen Semantik dem je anderen System zugänglich zu machen. Im Bemühen, meine Subjektivität im Forschungsprozess zu kontrollieren, erkenne ich die Macht meiner Rolle als Forscherin an. Ich setze die transaktionsanalytischen Modelle Bezugsrahmen und Grundhaltungen (vgl. Kapitel 3.3.2) sowie „marsisches Denken“⁸⁴ ein und mache mir u. a. damit meine Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle, Absichten und Handlungen in Bezug auf die einzelnen Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer immer wieder bewusst. Diese sind orientierungs-, deutungs- und theoriemächtige Subjekte (statt bloßer Datenlieferanten; vgl. Lamnek 1995b, S. 380) meines Forschungsprozesses, Expertinnen und Experten für die von mir zu untersuchenden Fragen. Sie stehen zu mir als Forscherin in einer sozialen Beziehung als aktiv handelnde, kompetente, ernstzunehmende und gleichberechtigte Interaktionspartnerinnen und -partner, deren Meinungen zu respektieren, berücksichtigen und einzubeziehen sind. Mit ihrer Zusage, sich an meiner Forschungsarbeit zu beteiligen, verpflichten sie sich zu Kooperation und zu Aufrichtigkeit (im Sinne von authentischem Verhalten und wahrheitsgetreuen Auskünften). Wiewohl das Interview eine

⁸³ Lamnek staffelt nach Insertion (Intensität der Beobachtung bzw. Identifikation mit dem Feld): „vollständige Teilnahme, *going native*. Teilnehmer als Beobachter: der Beobachter ist primär Teilnehmer der Feldsituation und sekundär Beobachter. Unvollständige Teilnahme: primär ist die Rolle des Beobachters. Vollständige Beobachtung: es finden keinerlei Interaktionen mit den Informanten statt“ (Lamnek 1995b, S. 381).

⁸⁴ Die Transaktionsanalyse verwendet das Bild von „*Besuchern aus dem Alt*“ (Stewart/Joines 1990, S. 110), um menschliche Kommunikation auf nonverbaler Ebene unvoreingenommen zu beobachten und so Inkongruenzen zwischen Kommunikationsebenen festzustellen.

asymmetrische Kommunikation darstellt (vgl. Moser 1995, S. 153), bemühen sich sowohl ich als auch die Befragten um gegenseitiges Verstehen (vgl. zu Interviews mit Schülerinnen und Schülern Heinzel 2003). Dennoch, so weiß ich, empfinden an Forschung Beteiligte die Forschenden schnell als fordernd, aufdringlich oder dogmatisch, wenn ihnen deren Motive und Interessen nicht klar sind oder sie sich in ihrer Professionalität bedroht fühlen. Dies ist ein weiterer Grund (neben der Kontrolle meiner Subjektivität) für Transparenz und dafür, meine Präsenz und Bewusstheit für die Wirkung meiner Person auf die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu schärfen.

Um in diesen Rollen angemessen interagieren zu können, bemühe ich mich zunächst, eine Vertrauensbasis zu den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern aufzubauen, auf der Erwartungen, Wünsche und Ängste angesprochen werden können. Also lege ich meine Motive und Interessen offen und kläre die Beteiligten über das Forschungsvorhaben, seine Zielsetzung⁸⁵, das methodische Vorgehen und den für sie zu erwartenden zeitlichen Aufwand auf. Dabei achte ich auf Abwehrreaktionen der potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, z. B. auf Anzeichen von Misstrauen gegenüber der offenen Herangehensweise des qualitativen Ansatzes (vgl. Aguado 2000b) oder auf Ängste, der eigene Bezugsrahmen könne erschüttert werden. Zum Vertrauensaufbau trägt bei, dass ich – im Rahmen meiner Grenz- und Distanzwahrung⁸⁶ zum Praxissystem – eine solidarische Haltung zum Praxisfeld einnehme und mein Interesse an dessen Gelingen zeige⁸⁷. Hier und in späteren Prozessphasen verhalte ich mich als Gast im Territorium der am Forschungsprozess Beteiligten, deren Intimsphäre zu wahren ist. So gestalte ich den gesamten Forschungsprozess als Interaktion nach den Regeln der Alltagskommunikation; diese kommunikative Verständigung ist grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen.

Zusammenfassend lässt sich der Forschungsprozess beschreiben als Interaktion zwischen den Beteiligten, die rollengeklärt, partnerschaftlich, transparent, verantwortlich und grundsätzlich reversibel miteinander kommunizieren.

⁸⁵ Die Ziele sind möglichst realistisch, sicher, positiv formuliert und beobachtbar.

⁸⁶ Es ist entscheidend für eine verlässliche Forschungsvereinbarung, dass im Zuge der Annäherung nicht die Rollenunterschiede und -grenzen verwischen.

⁸⁷ Eine Interessenübereinstimmung, wie Mayring (2002) sie fordert, kann es letztlich nicht geben, da Forscher und Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu unterschiedlichen Systemen (Wissenschafts- und Praxissystem) mit unterschiedlichen Leitdifferenzen (Wahrheit im Wissenschafts- und Brauchbarkeit im Praxissystem) gehören.

3.5 Gütekriterien

Als Maßstab für die Güte des Forschungsprozesses und -produkts dieser Arbeit lege ich Kriterien an, um irrelevante Ergebnisse und unwissenschaftlichen Subjektivismus zu vermeiden. Da die Gütekriterien zu Vorgehen und Ziel der Analyse passen müssen (vgl. Mayring 2002), unterscheide ich meine Qualitätsnachweise nach den Forschungsprozessphasen und -ergebnissen, die ich mit qualitativen Methoden durchführe, von denen mit quantitativen Methoden durchgeführten.

Sechs Kriterien ziehe ich für die qualitativ ausgerichteten Forschungsanteile heran: Intersubjektivität, Primat des Gegenstands, Anschlussfähigkeit der Ergebnisse, Adäquatheit, Stimmigkeit und Regelgeleitetheit. Drei Kriterien ziehe ich für die quantitativ ausgerichteten Forschungsanteile heran: objektivierbare Validierung sowie, wie bereits für die qualitativen Anteile erwähnt, Intersubjektivität und Primat des Gegenstands. Diese sieben Kriterien begründe und konkretisiere ich auf dem Hintergrund des vorliegenden Forschungstypus Praxisuntersuchung (nach Moser 1995).

Intersubjektivität ist das zentrale Gütekriterium und ersetzt das Kriterium der Objektivität, da Erkenntnisinteresse, Fragestellung, Untersuchungsgegenstand und -verfahren – in der qualitativen wie quantitativen Forschung (vgl. Aguado 2000b) – meinem subjektiven Bezugsrahmen als Forschende unterliegen. Intersubjektivität bezeichnet die intersubjektive Gültigkeit der Sinndeutungen (vgl. Moser 1995) und bedeutet, dass das Forschungsergebnis nicht nur aus der Perspektive der Forschenden Bestand hat: Im fortschreitenden Analyseprozess wird meine ursprünglich subjektive Betrachtungsweise schrittweise intersubjektiv nachvollziehbar. Dies bedarf in den qualitativen Forschungsteilen dieser Arbeit einer deutlich breiteren und in kleineren Schritten vorzunehmenden Explikation als in ihren im Ablauf nachgeordneten quantitativen Anteilen.

2 Gütekriterien bewegen sich auf der Ebene des Praxisbezugs der vorliegenden Forschungsarbeit: das Primat des Gegenstands und die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse. Das Primat des Gegenstands verlangt die Nähe der Forschung zum Gegenstand und die Gegenstandsangemessenheit insb. der eingesetzten Methoden. Die wissenschaftliche Suche (in ihrer Gesamtheit und ihren Teilen) muss der Ontologie des spezifischen Gegenstands und dem Charakter der untersuchten empirischen Welt entsprechen (vgl. Lamnek 1995a und Grotjahn 2000). Die Anschlussfähigkeit trägt zur Generalisierbarkeit empirischer Befunde qualitativer Forschung bei (vgl. Moser 1995) – notwendigerweise, denn ihre Generalisierbarkeit ist aus mehreren Gründen nur partiell gegeben (vgl. Aguado 2000b, Grotjahn 2000, Königs 2000): Komplexität der Wirklichkeit in der Erhebungssi-

tuation, Ressourcenknappheit (Fehlen von Langzeitstudien aus Ressourcen-
gründen, ressourcenabhängige Beschränkung auf überschaubare Probanden-
zahl), Wissen um das Ausmaß der Bedeutung von Sekundärdaten, Unkenntnis
ihrer tatsächlichen Bedeutung und weitere methodologische Gründe⁸⁸. Moser
(1995) fordert darum die möglichst vielseitige Anschlussfähigkeit der For-
schungsergebnisse im Wissenschafts- und im Praxissystem⁸⁹. Qualitätsnachweise
sind also, dass Forschungsprozess und -produkt im Wissenschaftssystem theo-
retisch anschlussfähig sind und im Praxissystem für die Alltagswelt der For-
schungsteilnehmerinnen und -teilnehmer relevant sind.

„Je besser dies gelingt, desto höher ist die Qualität des wissenschaftlich generierten Wissens
zu veranschlagen.“ (Moser 1995, S. 122)

Die 3 Gütekriterien Adäquatheit, Stimmigkeit und Regelgeleitetheit beziehen
sich auf meine wissenschaftliche Vorgehensweise und dienen ebenfalls als
Grundlage dafür, die Forschungsergebnisse argumentativ zu generalisieren: In-
nerhalb ihres Paradigmas haben Forschungsprozess und -produkt möglichst
vollständig, nicht simplifizierend, informiert, intern konsistent und systematisch
zu sein. Adäquatheit bezeichnet nach Moser (1995) die ‚Realitätshaltigkeit‘ der
Forschungsperspektive und fördert somit die interindividuelle Zuverlässigkeit
oder Nachprüfbarkeit des Materials unter gleichen Bedingungen. Dies verlangt,
dass die Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand korrekt beschrieben ist
(sodass ihre Vertreter und Vertreterinnen zustimmen können) und alle Perspek-
tiven auf den Gegenstand dargestellt werden. Stimmigkeit (vgl. Moser 1995) be-
trifft die Vereinbarkeit aller Forschungsschritte: der Ziele, Forschungsfragen
und -thesen, Methoden (Verfahren der Datenerhebung und -aufbereitung sowie
Datenauswertung) und Ergebnisse (Ergebnisdarstellung und -interpretation).
Regelgeleitetheit (vgl. Mayring 2002) bedeutet, dass im Forschungsprozess sys-
tematisch und methodisch kontrolliert vorzugehen ist und die Hypothesenfalsi-
fikation streng, die Theorieentwicklung sorgfältig und die Theorieprüfung wie-
derholt stattzufinden haben.

Hinsichtlich der quantitativen Forschungsanteile dieser Studie ist ihre Stichpro-

⁸⁸ Weitere Einschränkungen für die Generalisierbarkeit qualitativer Forschung: z. B. implizieren un-
tersuchungsmethodische Differenzierungen eine breite Informationsbasis unter großer Individualität
der ermittelten Prozesse, sodass eine Hypothesengenerierung, aber kein Hypothesentesten oder hy-
pothesenübergreifendes Arbeiten möglich sind.

⁸⁹ Dieses Verständnis von Anschlussfähigkeit ist abzugrenzen von Lamneks (1995a) und Grotjahns
(2000) Kriterium der vornehmlich praktischen Relevanz der Ergebnisse: Sie fordern eine Gestaltung
des Forschungsdesigns derart, dass das Vorhaben und sein Ergebnis ein *möglichst hohes* Maß an prak-
tischer Handlungsrelevanz und Bedeutsamkeit für die Alltagswelt der Forschungsteilnehmerinnen
und -teilnehmer aufweisen. Im Gegensatz hierzu sind praxisnahe Fragen zwar der Ausgangspunkt
meiner Forschungsarbeit, aber Brauchbarkeit ist nicht ihr letztes Ziel.

be zu klein, und die hier verwendeten quantitativen Forschungsmethoden sind zu begrenzt, um an sie und an die so generierten Forschungsergebnisse die Wissenschaftskriterien (vgl. Lamneck 1995) Validität (oder Gültigkeit, Ziel-/Treffsicherheit im Sinne der Frage „Habe ich wirklich das erfasst, was ich erfassen wollte?“; vgl. Mayring 2002, S. 140), Reliabilität (oder zuverlässige Genauigkeit im Sinne der Frage „Habe ich den Gegenstand exakt erfasst?“; Mayring 2002, S. 140) – in Mayrings Konzept mit Vorrang von Validität vor Reliabilität (vgl. Mayring 2003, S. 45) – und Falsifizierung (vgl. Lamneck 1995) umfassend anzulegen. Stattdessen sollen hier die genannten Gütekriterien Intersubjektivität und Primat des Gegenstands⁹⁰ als Qualitätsnachweise gleich bleibend gelten; objektivierbare Validierung (vgl. Lamneck 1995) strebe ich mittels der Genauigkeit der Forschungsverfahren und -ergebnisse an.

Die dargelegten Gütekriterien dienen während der Konzeption dieser Studie und jeder Phase des Forschungsprozesses als ‚Leitplanken‘ für mein Forschungshandeln und an seinem Ende als Qualitätsmaßstab zur Einschätzung von Forschungsprozess und -produkt. Die transparente und argumentativ begründete Umsetzung der Gütekriterien bildet die Grundvoraussetzung für ihre Einhaltung und für ihren Nachweis; darum führe ich – im Gegensatz zu Moser 1995 und Mayring 2002 (statt ‚Transparenz‘ verwendet Mayring ‚Verfahrensdocumentation‘; vgl. Mayring 2002, S. 144) – weder Transparenz noch argumentative Absicherung als (jeweils) ein Gütekriterien unter (den genannten 7) anderen auf. Transparenz bedeutet, dass alle Überlegungen, Entscheidungen und Kompromisse dieser Studie, im Forschungsprozess auftretende Schwierigkeiten und gefundene Lösungen offen gelegt, detailliert beschrieben, reflektiert und öffentlich diskutiert werden. Transparenz bedarf der Argumentation, um die Einhaltung der Gütekriterien Intersubjektivität, Primat des Gegenstands, Anschlussfähigkeit der Ergebnisse, Adäquatheit, Stimmigkeit, Regelgeleitetheit und objektivierbare Validierung nachzuweisen⁹¹. Zu ihrer argumentativen Absicherung führe ich Belege für ihre Umsetzungsschritte an und diskutiere sie; dies schließt sowohl das Offenlegen von Brüchen in der Schlüssigkeit meiner Argumentation ein als auch deren Klärung, Alternativdeutungen, Überprüfung, Negativfälle oder -deutungen und deren Widerlegung. Diese (das gesamte Forschungsvorha-

⁹⁰ Lamnek (1995a) stellt dem Primat des Gegenstandes in der qualitativen Forschung das Primat der Methode in der quantitativen Forschung gegenüber. Hingegen fordern Grotjahn (2000) und Mayring (2002) – deren Argumentation ich hier folge – die Gegenstandsangemessenheit jeder Forschung.

⁹¹ Mit ‚argumentativer Absicherung‘ meine ich nicht die Einhaltung der Gütekriterien, sondern den Nachweis ihrer Einhaltung; Mayring (2002) aber bezieht die argumentative Interpretationsabsicherung als eigenständiges Gütekriterium auf alle interpretativen Teile im Forschungsprozess, die meines Erachtens in einem transparenten Vorgehen enthalten sein sollten.

ben umfassende) Transparenz und argumentative Absicherung (als Nachweis, die festgelegten Gütekriterien einzuhalten) dienen mir als Forscherin zur Selbstreflexion und -regulation im Forschungsprozess und sind erforderlich, um seine Ergebnisse angemessen zu interpretieren. Sie machen die Einhaltung der Gütekriterien möglich und so mein Forscherhandeln innerhalb dieser ‚Leitplanken‘ sicher. Sie verbessern den Dialog zwischen mir als Forscherin, den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern und potentiellen Rezipientinnen und Rezipienten und machen den Forschungsprozess für sie nachvollziehbar.

3.6 Zusammenfassung des Untersuchungsablaufs

Die bisherigen Ausführungen bestimmen den Ablauf meiner Untersuchung, ihre Phasen Themenfindung, Grobplanung, Konzeption, Durchführung der Untersuchungen (Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung), Ergebnisinterpretation, Bewertung von Arbeitsprozess und -ergebnis sowie abschließende Ergebnisdarstellung. Sie hier zu beschreiben fasst auch das gesamte Kapitel 3, den vorliegenden Untersuchungsplan, zusammen.

Bei der Themenfindung gehe ich von den primären Bedürfnissen der Praxis aus: Ich knüpfe eng an die Alltagswelt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im zusammenwachsenden Europa an, in dem EULLE und BLL an Bedeutung zunehmen, und wähle diesen Problembereich (vgl. Kapitel 1). Um diesen Bereich theoriegeleitet bearbeiten zu können, übertrage ich das Praxiswissen inhaltlich und sprachlich in das Wissenschaftssystem, indem ich – nach ausführlichem Literaturstudium – die Schlüsselbegriffe des Forschungsthemas, die für die Lehr-/Lernbereiche EULLE und BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen, aus wissenschaftlicher Sicht umfassend definiere (vgl. Kapitel 2.1). Dies ist ein komplexer Anschlussprozess zwischen dem Praxis- und dem Wissenschaftssystem. Auf der Grundlage meiner Begriffsklärungen und meiner Erhebung des Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2.2) – und damit bezogen auf wissenschaftliche Theoriebildung – definiere ich das Problem und formuliere die ersten Forschungsfragen und Prozesshypothesen (vgl. Kapitel 2.2.4). Somit mache ich in dieser Phase die gewählten Themenschwerpunkte für die wissenschaftliche Arbeit zugänglich.

In der Phase der Grobplanung bestimme ich den Gegenstand meiner Untersuchungen näher: die subjektiven Theorien von Expertinnen und Experten über für EULLE und für BLL erforderliche Lehrerkompetenzen – die zum einen in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur versprengt vorkommen und zum

anderen im Praxisfeld der an EULLE und BLL Beteiligten anzutreffen sind (vgl. Kapitel 3.2). Nach gründlichem Abwägen von Alternativen (vgl. Kapitel 3.7) wähle ich den Forschungstypus Praxisuntersuchung als angemessen für Untersuchungsthema und -gegenstand dieser zweifachen Untersuchung (vgl. Kapitel 3.2). Im Rahmen dieses Designs konkretisiere ich das Untersuchungsziel dieser Studie: die dichte Beschreibung der für EULLE und der für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen sowie eine Theorieofferte an das Praxissystem (vgl. Kapitel 3.2). Um dieses Ziel erreichen zu können, expliziere ich die dem Forschungstypus Praxisuntersuchung entsprechenden Vorannahmen (vgl. Kapitel 3.3), Rollen der an der Studie Beteiligten (vgl. Kapitel 3.4) und Gütekriterien (vgl. Kapitel 3.5). Ich beschreibe den gesamten Untersuchungsablauf (im vorliegenden Kapitel) – nach der Diskussion möglicher Alternativen (vgl. Kapitel 3.7). – Aufgrund der Offenheit dieses Forschungstyps für Ergänzungen und Revisionen (vgl. Kapitel 3.3.3) mache ich es vom Ergebnis der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4), abhängig, die ersten Forschungsfragen und Prozesshypothesen zu ergänzen bzw. zweite zu formulieren (vgl. Kapitel 4.6) für die geplante Felduntersuchung, die Expertenbefragung (oder diese wegzulassen).

In der Konzeptionsphase dieser Studie lege ich die Forschungsmethoden für beide Untersuchungsteile fest. Der genauen Gegenstandsbeschreibung beider Untersuchungsteile angemessen, sind dies zunächst und vorwiegend qualitative (sowie sich anschließende quantitative) Verfahren der Datenanalyse. Diese Verfahren geben auch die konkreten Untersuchungsinstrumentarien und Verfahrensschritte vor. Sie genau zu beschreiben sowie die *Pretests*, *Samplings*, Interaktionsgeschichte und Forschungsvereinbarung ist jedoch nicht Gegenstand dieses Kapitels, sondern erfolgt in den Kapiteln 4 und 5.

Dort stelle ich auch die Phase der Durchführung beider Untersuchungsteile ausführlich dar: jeweils ihre Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation. Zwischenstände meiner Forschungsarbeit und ihre weitere Planung bringe ich wiederholt in die Diskussion der *scientific community* ein (im Rahmen des schulpädagogischen Forschungskolloquiums der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, des interdisziplinären Forschungskolloquiums der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und auf wissenschaftlichen Kongressen). In beiden Untersuchungsteilen (der Dokumentenanalyse und der Expertenbefragung) haben die Daten mehrere Durchführungsphasen zu durchlaufen, und ich trianguliere (vgl. Kapitel 3.3.3) sowohl Daten als auch Methoden. Vor der schrittweisen Interpretation meiner Ergebnisse ergänze ich – gemäß dem für Ergänzungen offenen Forschungstypus Praxisforschung (vgl. Kapitel 3.2) – die Begriffsklärungen (vgl. Kapitel 2.1), die Beschreibung des Forschungsstands (vgl. Kapitel 2.2) und den ersten Untersuchungsteil (vgl. Kapitel 4), weil die in-

zwischen erschienenen Publikationen dies erfordern.

In der Phase umfassender Ergebnisinterpretation (vgl. Kapitel 6) beziehe ich zunächst die Ergebnisse beider Untersuchungsteile (Dokumentenanalyse und Expertenbefragung) aufeinander und analysiere, was sich erwartungsgemäß oder unerwarteterweise entspricht oder nicht entspricht. Ich diskutiere die Ergebnisse vor den Forschungsfragen und -thesen, würdige sie und interpretiere sie schrittweise argumentativ. Diese ersten Interpretationsergebnisse sind historisch abgeleitete, deskriptive Aussagen zu den Lehrerkompetenzansprüchen für die Lehr-/Lernbereiche EULLE und BLL (vgl. Kapitel 5.10 und 6.2). Sodann widme ich mich der Theoriebildung, der Theorieentwicklung und wiederholten Theorieprüfung. Dabei suche ich die möglichst vielseitige Anschlussfähigkeit meiner Forschungsergebnisse im Wissenschaftssystem (vgl. Kapitel 6.3.2). Neben den Themen des wissenschaftlichen Diskurses zählen zur Interpretation der Praxisuntersuchung die praxisbezogenen Resultate. Also suche ich Anschlüsse im Praxissystem und übertrage den praxisbezogenen Teil der Forschungsergebnisse aus der eigenständigen Semantik des Wissenschaftssystems in den Problemkontext und die Alltagssprache der Praxis. Mittels möglichst feinfühligster Übersetzungsarbeit gestalte ich erneut diesen komplexen Anschlussprozess und mache das im Wissenschaftssystem generierte Wissen so dem Praxissystem zugänglich. Diese zweiten Interpretationsergebnisse, die Theoriebildung (vgl. Kapitel 6.3.2) und die Theorieofferte (vgl. Kapitel 6.3.3), sind in ihrer Struktur systematisch-abstrakt aufgebaut und präskriptiv formuliert.

Abschließend bewerte ich die gesamte Forschungsarbeit – nachdem dies bereits für die 2 Untersuchungsteile separat erfolgte (vgl. Kapitel 4.5 und 5.11): Zum einen schätze ich neben dem Forschungsprozess die Forschungsergebnisse auf ihre Wissenschaftlichkeit hin ein. Zum anderen gebe ich einen Ausblick auf mögliche Forschungsfelder und -vorhaben (vgl. Kapitel 6.4).

Zuletzt schließe ich die Texterstellung ab und redigiere den Gesamttext.

Damit ist die vorliegende Forschungsarbeit abgeschlossen. Das Praxissystem beurteilt die Brauchbarkeit meiner (praxisbezogenen) Forschungsergebnisse. Es interpretiert sie aus seiner ihm eigenen Perspektive, entscheidet, welches Wissen es aufnimmt und ob und wie es die Forschungsergebnisse weiter bearbeitet.

3.7 Untersuchungsalternativen

Im Entscheidungsprozess für ein Forschungsdesign, das dem Forschungsthema und -gegenstand angemessen ist, habe ich mögliche Alternativen begründet verworfen: In der Phase der Themenfindung beschäftigte ich mich zunächst mit dem Forschungstypus ‚Qualitative Evaluationsforschung‘.

„Qualitative Evaluationsforschung will Praxisveränderungen wissenschaftlich begleiten und auf ihre Wirkung hin einschätzen, indem ablaufende Praxisprozesse offen, einzelfallintensiv und subjektorientiert beschrieben werden.“ (Mayring 2002, S. 63)

Die Qualitäts- und insb. Curriculumsentwicklung der Pilotstudiengänge Europalehramt war Teil meiner Aufgabe an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Sie wissenschaftlich zu begleiten war mein ursprüngliches, hohes Forschungsinteresse. Doch bei der Grobplanung entschied ich mich gegen diesen Fokus und Forschungstypus (und für eine Praxisuntersuchung) aus 4 Gründen: Erstens kollidierte meine Position in diesem empirischen Feld, die ich in der Anfangsphase meiner Studie innehatte, mit der erforderlichen Distanznahme. Denn qualitative Evaluationsforschung greift selbst nicht verändernd in die Praxis ein. Zweitens stehen mir im Rahmen dieser Studie nicht die erforderlichen personellen und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung, diese Begleitung durchzuführen. Drittens war die zu diesem Zeitpunkt mögliche Qualitätsentwicklung nicht so systematisch, verbindlich und gesichert (in ihren Zielen und Orientierungen etc.), dass meine Studie darauf zu stützen gewesen wäre. Viertens sind die Lehrerkompetenzen, die für EULLE und BLL zu erwerben sind und somit einen wesentlichen Orientierungsrahmen für die Studiengänge Europalehramt und ihre Qualität bedeuten, noch unerforscht.

An diesem vierten Punkt setzt nun die vorliegende Studie an: den für EULLE und BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen. Im Abwägen, welcher konkrete Untersuchungsgegenstand zu ihrer Erhebung geeignet sei, habe ich mich gegen die Manifestation dieser Lehrerkompetenzen in Unterrichtssequenzen (und für subjektive Theorien über entsprechende Kompetenzen) entschieden: Zwar mache ich mich damit „in weit größerem Maß von den Aussagen der Befragten abhängig als bei der Beobachtung“ (Moser 1995, S. 153), doch ist für die empirisch und theoretisch begründete Ermittlung günstiger Lehrerkompetenzen aus beobachteten Unterrichtssequenzen zunächst die Erforschung des Lehr-/Lernprozesses eine Grundvoraussetzung, die im aktuellen Forschungsstand nicht gegeben ist. Statt dieser Grundvoraussetzung bestehen für EULLE und für BLL erhebliche Forschungsdefizite hinsichtlich der dort ablaufenden Lehr-/Lernprozesse, der vermittlungsmethodischen Problemfelder und eines didaktischen Gesamtkonzepts (vgl. Kapitel 2.2.3).

Die – dem vorliegenden Forschungstypus Praxisforschung eigene – grundsätzli-

che Offenheit des Forschungsprozesses für Ergänzungen und Revisionen (vgl. Kapitel 3.3.3) bedeutet, dass ich Forschungsziele, -fragen und -verfahren zu verändern habe im Fall, dass die Komplexität oder Variabilität der untersuchten Wirklichkeit es notwendig machen⁹². Darum entschied ich mich gegen eine zweite empirische Felduntersuchung im Forschungstypus Selbstevaluation – nachdem ich sie bereits grob geplant und konzipiert hatte⁹³. Selbstevaluation (vgl. Moser 1999) ist ein Untertypus der Praxisforschung (nach Moser 1995). In ihr hatte ich mein ursprüngliches Forschungsinteresse an Qualitätsentwicklung weiterführen wollen: weniger umfangreich als in der qualitativen Evaluationsforschung (nämlich als Selbstevaluation zweier Lehrveranstaltungen in den Studiengängen Europalehramt an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe; vgl. Schauwienold-Rieger 2004) und angeschlossen an meine empirische Erhebung subjektiver Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen. Zwar hätte der Rahmen einer Selbstevaluation gepasst: zur Zielperspektive (den Erfolg zweier Unterrichtsprojekte zu überprüfen), denn sie steht zwischen dem Wissenschafts- und dem Praxissystem; zu meiner Position im empirischen Feld, deren Insertion (vgl. Kapitel 3.4) erhöht war; zum Umfang der vorhandenen Ressourcen, die für diese Selbstevaluation allein ausreichend gewesen wären. Doch die Untersuchungsgegenstände der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4) und der Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5) haben sich als zu komplex erwiesen und ihre Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation als zu aufwändig, um eine Selbstevaluation als dritten Untersuchungsteil (und zweite Felduntersuchung) dieser Studie anzuschließen. Konzeption und *Pretests* der Selbstevaluation hatten überdies auf eine hohe Variabilität des Untersuchungsgegenstands hingewiesen und auf den Aufwand, die Ergebnisse der ersten Erhebung für die Selbstevaluation transparent und argumentativ begründet nutzbar zu machen. Im Vergleich dazu war der erhoffbare Erkenntnisgewinn der geplanten Selbstevaluation zu gering. So erkläre und vertrete ich die Reduktion der von mir zunächst geplanten Forschungstypen.

Auch innerhalb des Forschungstypus Praxisuntersuchung ließ mich diese Kom-

⁹² Diese Offenheit macht es besonders bedeutsam, meine Subjektivität als Forscherin methodisch fundiert zu kontrollieren (vgl. Kapitel 3.2 bis 3.5).

⁹³ Geklärt hatte ich den erhofften praktischen Nutzen (als Begründung des Erkenntnisziels), den Forschungstypus und die Rollen der in diesem sozialen Feld Beteiligten (einschließlich meiner veränderten Forscherrolle). Ich hatte gesichert die Beteiligung der Betroffenen, meine künstliche Distanz zum Untersuchungsgegenstand in 4 Umsetzungsschritten und die Eignung meiner Position im empirischen Feld sowie das grundsätzliche Vorhandensein der erforderlichen Ressourcen. Die Untersuchungsziele, Forschungsfragen und Arbeitshypothesen hatte ich formuliert sowie meine Vorgehensweise und den Untersuchungsablauf festgelegt.

plexität des untersuchten empirischen Feldes Verfahrensänderungen vornehmen hinsichtlich der Methoden und Daten: Es erwies sich als methodisch zu schwierig, von den Befragten die Auswertungsergebnisse ihrer Interviews (Datensatz P4/3; vgl. Kapitel 5) in einem quantitativen Verfahren gewichten zu lassen, denn zum einen sind einige der interviewten Personen nicht mehr in derselben Funktion an EULLE und BLL beteiligt, wie sie es zum Zeitpunkt der Interviews waren. Vor allem aber sind die Auswertungsergebnisse des Datensatzes P4/3 komplex und die (für ihre Gewichtung mittels der am Forschungsprozess Beteiligten) erforderlichen Verfahren aufwändig; sie würden lediglich Sekundärdaten erzeugen, von denen bezüglich der Informationsdichte der Ergebnisse bereits eine ausreichende Anzahl vorliegt.

Hinsichtlich der Auswertung meiner Expertenbefragung habe ich mich in der Grobplanung dieser Studie gegen das Auswertungsverfahren der ‚phänomenologischen Analyse‘ (vgl. Mayring 2002) entschieden. Für ihren Einsatz spricht im vorliegenden Forschungskontext zwar ihr Grundgedanke: das Ansetzen an den Perspektiven und subjektiven Bedeutungsstrukturen der einzelnen Menschen und die Variation als Mittel, um wesentliche Einsichten in den Untersuchungsgegenstand (anhand eidetischer Reduktion) zu erhalten. Doch gegen ihren Einsatz in der Expertenbefragung spricht erstens, dass die phänomenologische Analyse auf die Analyse einzelner Phänomene abzielt statt auf eine breite Beschreibung des Gegenstandsbereichs, wie es die vorliegende Fragestellung verlangt. Zweitens ist ihr Verfahren nur geringfügig formalisiert; zur Kontrolle meiner Subjektivität als Forscherin und zur Einhaltung der Gütekriterien (vgl. Kapitel 3.5) bevorzuge ich hier das deutlich höhere Maß an Systematik, das die qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring 2003) mit sich bringt.

Anhand dieses Überblicks über meinen Untersuchungsplan (und seine verworfenen Alternativen) sollen die darunter liegende, konkretere Ebene der Untersuchungsverfahren meiner Studie, die dortige Wahl (und triangulierende Kombination) der Daten und Methoden sowie ihre Umsetzung nachvollzieh- und einschätzbar werden.

4 Dokumentenanalyse (als erstes Untersuchungsverfahren dieser Praxisuntersuchung)

4.1 Zur Darstellung des Untersuchungsverfahrens ‚Dokumentenanalyse‘

Hier analysiere ich die in der wissenschaftlichen Literatur an diversen Orten vorhandenen Aussagen zu Lehrerkompetenzansprüchen allgemeiner Art sowie für EULLE und für BLL in Hinblick auf das erste Set meiner Forschungsfragen und Prozesshypothesen (vgl. Kapitel 2.2.4). Dies sind subjektive Theorien (vgl. Kapitel 3.2) der Expertengruppe (vgl. Kapitel 5.2.1) der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Zunächst beschreibe ich das hierfür von mir gewählte qualitative Untersuchungsverfahren ‚Dokumentenanalyse‘ (vgl. Kapitel 4.2): die Gründe für diese Wahl und das *Sampling* (vgl. Kapitel 4.2.1) sowie die Verfahrensschritte und Klassifizierungsinstrumente (vgl. Kapitel 4.2.2). Sodann führe ich die Dokumentenanalysen durch, schließe einfache quantitative Auswertungsverfahren an und schildere die qualitativ und die quantitativ ermittelten Ergebnisse (vgl. Kapitel 4.3): Lehrerkompetenzansprüche allgemeiner Art (vgl. Kapitel 4.3.1), Lehrerkompetenzansprüche für EULLE (vgl. Kapitel 4.3.2) sowie für BLL (vgl. Kapitel 4.3.3). An diesen Ergebnissen prüfe ich meine Prozesshypothesen (vgl. Kapitel 4.4.1 bis 4.4.4) und vergleiche die so erstellten EULLE- und BLL-Lehrerkompetenzprofile. Schließlich bewerte ich Forschungsprodukt und -prozess (vgl. Kapitel 4.5) anhand der Gütekriterien dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3.5) und fasse zusammen, um weiteren Forschungsbedarf zu definieren (vgl. Kapitel 4.6).

4.2 Vorgehensweise im Untersuchungsverfahren ‚Dokumentenanalyse‘

4.2.1 Untersuchungsverfahren und *Sampling* der Dokumentenanalyse

Im Rahmen des Forschungstypus Praxisuntersuchung (vgl. Kapitel 3.2) verwende ich zur Bearbeitung meiner Forschungsfragen und -thesen (vgl. Kapitel 2.2.4) das Untersuchungsverfahren ‚Dokumentenanalyse‘ (vgl. Mayring 2002, S. 46-50; Moser 1995, S. 169-170) – ein klassisches Feld qualitativ-interpretativer Analyse (vgl. Mayring 2002, S. 46). Zu den Vorteilen dieser Methode zählt für die vorliegende Studie, dass das Material bereits vorhanden ist; das bedeutet erstens weniger Aufwand und zweitens nonreaktives Messen, weil Fehlerquellen und Subjektivität bei der Datenerhebung verringert sind (vgl. Mayring 2002, S. 47). Aufgrund seines nichtreaktiven Charakters ist dieses Material drittens eine Grundla-

ge, um die Gültigkeit anderen Materials – in meiner Felduntersuchung (vgl. Kapitel 5) – einzuschätzen (vgl. Mayring 2002, S. 49). Weil das Material in klassischen qualitativ-empirischen Methoden unter den Tisch fallen würde (vgl. Mayring 2002, S. 47), wird mit der Dokumentenanalyse viertens auf diese wertvolle Informationsquelle nicht verzichtet (vgl. Mayring 2002, S. 49). Fünftens ist die Dokumentenanalyse ein adäquates Instrument des vorliegenden Forschungstypus Praxisuntersuchung. Ein Nachteil der Dokumentenanalyse ist, dass die Subjektivität des Forschers in die Datenauswahl hineinspielt (vgl. Mayring 2002, S. 47); darum ist die Wahl des *Samplings* besonders zu kontrollieren.

Für das *Sampling* dieser Dokumentenanalyse wähle ich eine Kombination aus dem theoriebezogenen *Sampling*⁹⁴ und dem Kriterium der Intensivität⁹⁵. Überdies gilt in der Dokumentenanalyse für den Erkenntniswert eines Dokuments (vgl. Mayring 2002, S. 48), dass er sich ableitet aus der Art des Dokuments (hier: Textpublikation), seinen äußeren Merkmalen (hier: der von mir gewählte Erscheinungszeitraum), seinen inneren Merkmalen (hier: Wissenschaftlichkeit), seiner Intendiertheit (hier: Thema der Publikation), seiner Nähe zum Gegenstand (hier: direkte Aussagen über Lehrerkompetenzansprüche) und seiner Herkunft (hier: Wissenschaftler als Autoren). Diesem Kriterienset folgend beschreibe ich die *Samplings* der Dokumentenanalyse jeweils zu Beginn der Kapitel 4.3.1 bis 4.3.3.

4.2.2 Verfahrensschritte und Klassifizierungsinstrumente der Dokumentenanalyse

Die Verfahrensschritte einer Dokumentenanalyse sind (vgl. Mayring 2002, S. 48-49) erstens die Fragestellung, zweitens die Auswahl (Definition und Sammlung) des Materials, drittens die Quellenkritik und viertens die Interpretation. In der vorliegenden Dokumentenanalyse ist der erste Schritt, die Fragestellung, bereits beschrieben. In der Phase der Datenerhebung meiner Dokumentenanalyse wähle ich die *Samplings* kriteriengemäß aus (vgl. Kapitel 4.2.1) und sammle sie (vgl. Kapitel 4.3.1 bis 4.3.3 jeweils zu Beginn) entsprechend Schritt 2. Die Datenaufbereitung umfasst die Beschreibung und Quellenkritik der *Samplings* (vgl. Kapitel

⁹⁴ Im theoriebezogenen Sampling beziehen sich die Forschenden auf Vorfälle, Personen etc., die auf dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen und Vorannahmen der Forschenden bedeutsam sind. „Das Sample ist damit repräsentativ für das in Frage stehende Forschungsinteresse bzw. die theoretischen Prämissen des Forschers.“ (Moser 1995, S. 104)

⁹⁵ Im Sampling nach dem Kriterium der Intensivität konzentrieren sich die Forschenden auf „informationsreiche Fälle, bei denen sich das interessierende Phänomen auf eine intensive Weise manifestiert“ (Moser 1995, S. 103).

4.3.1 bis 4.3.3 jeweils zu Beginn) entsprechend Schritt 3 sowie als gegenstandsangemessenes Darstellungsmittel den Text in Exzerptform. Für die Datenauswertung (oder Interpretation als vierten Verfahrensschritt) wähle ich die Methode ‚vorbereitender, textimmanenter und eingeschränkt koordinierender Interpretation‘ (vgl. Mayring 2003, S. 28 unter Bezug auf Danner 1979, S. 89-90).

In diese Verfahrensschritte beziehe ich die 3 in Kapitel 2.2.2 beschriebenen methodologischen Problemkreise des Forschungsstandes zu Lehrerkompetenzen (Fülle, Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Kompetenzansprüche, mangelhafte Verallgemeinerbarkeit der empirischen Forschungsergebnisse zur Lehrerwirksamkeit sowie Unklarheit über die Bedeutung der Lehrerqualitäten für Lernfortschritt und -erfolg) und die in Kapitel 2.2.3 beschriebenen inhaltlichen Defizite des Forschungsstandes zu EULLE- und zu BLL-Lehrerkompetenzen (mangelnde begriffliche Klarheit, hohe Interdisziplinarität, Komplexität und Widersprüchlichkeit der Lehrerarbeit, mangelnde Theorie und Didaktik, stark defizitäre bzw. nicht vorhandene Forschung, zufällige Streuung von Lehrerkompetenzansprüchen sowie ihre mangelnde Systematik) ein:

Um der Fülle und Vielfalt der Diskussionsbeiträge zu begegnen, wähle ich Publikationen erstens der letzten rund 15 Jahre (seit 1993) aus, die sich zweitens auf den deutschen Sprach- und Kulturraum beziehen⁹⁶, die zum dritten direkte Aussagen zu Lehrerkompetenzen machen⁹⁷ und die viertens ausschließlich von Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern oder Expertenkommissionen verfasst sind. Fünftens gehe ich hinsichtlich lehr-/lernbereichsübergreifender, allgemeiner Lehrerkompetenzansprüche nicht auf positive, idealisierende Bilder ein, weil sie in der wissenschaftlichen Literatur zu verbreitet sind (vgl. Kapitel 4.3.1).

Um der eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit von Forschungsergebnissen zur Lehrerwirksamkeit Rechnung zu tragen, behandle ich erstens in meiner Diskussionsanalyse zunächst Darstellungen ‚schlechter‘ Lehrkräfte, denn diese Bilder sind tendenziell abgeschlossener und somit trennschärfer als positive Tugendkataloge – und auch wesentlich seltener als idealisierende (vgl. Kapitel 4.3.1). Auch die Widersprüchlichkeit des Lehrens spricht für dieses Vorgehen, denn bei Pa-

⁹⁶ Veröffentlichungen außerhalb dieses Rahmens, wie z. B. eine von Bernd Schwarz aufgestellte Liste (vgl. Schwarz 1997, S. 100), beziehe ich nicht ein: Schwarz fasst hierin die amerikanische Prozess-Produkt-Forschung von Mitte der 60er bis Mitte der 80er Jahre sowie Forschungsergebnisse zum deutschen Sprachraum der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts zusammen.

⁹⁷ Indirekte Aussagen, wenngleich aus ihnen Kompetenzansprüche an die Lehrkräfte leicht ableitbar wären, beziehe ich nicht ein, da der zusätzlich erforderliche Interpretationsschritt der Ergebnissicherheit abträglich wäre und da eine Grenzziehung, welche Aussagen noch als indirekte akzeptabel sind, nur schwer möglich ist.

radoxien ist es leichter, auszudrücken, was nicht gemeint als was gemeint ist (vgl. Tenorth 2004, S. 15). Zweitens beziehe ich mich dabei zunächst auf die Diskussion allgemeiner, lernbereichsunabhängiger Lehrerkompetenzen (genauer: nicht vorhandener Kompetenzen ‚schlechter‘ Lehrkräfte), weil sie die Rahmenbedingungen für lernbereichsspezifisches Lehrerhandeln (EULLE und BLL als Schwerpunkt meiner Studie) stellen und weil sich anhand ihrer die lehr-/lernbereichsspezifischen Kompetenzen leichter ausmachen lassen. Drittens öffne ich bei der anschließenden Auswertung der Lehrerkompetenzansprüche für EULLE (vgl. Kapitel 4.3.2) und BLL (vgl. Kapitel 4.3.3) meinen Fokus für Negativ- und Positivbeschreibungen, weil dies der Schwerpunkt meiner Studie ist und Veröffentlichungen hierzu nicht sehr zahlreich sind. Dabei beachte ich viertens, dass Negativ- und Positivlisten nicht unmittelbar vergleichbar sind. Fünftens lege ich die Beschreibungen ‚schlechter‘ und ‚guter‘ Lehrkräfte hermeneutisch aus anhand von vorbereitender, textimmanenter und eingeschränkt koordinierender Interpretation (vgl. Mayring 2003, S. 28). Das bedeutet, dass ich zur Vorbereitung die jüngsten überarbeiteten Auflagen verwende, mein Vorverständnis und meine Fragestellung kläre und die Kernaussagen der Texte feststelle. Nach der ersten Durchsicht des Materials stelle ich Interpretationsregeln auf und folge ihnen in allen Interpretationsphasen: Ich unterscheide Schulformen und -stufen sowie unterrichtliche Ziele soweit angegeben und untersuche die jeweiligen Abstraktionsebenen, die Konkretheit der Formulierungen und Angaben zum Maß der Merkmalsausprägung. Textübergreifend vergleiche ich zunächst Positiv- mit Positiv- und Negativ- mit Negativlisten und fasse nur zeitlich und räumlich-kulturell ähnlich gelagerte Untersuchungsergebnisse zusammen. Erst in der Folge vergleiche ich analyseübergreifend die Negativlisten der Indizien ‚schlechter Lehrkräfte‘ mit den Positivlisten sowohl der Indizien ‚guter‘ EULLE- als auch ‚guter‘ BLL-Lehrkräfte und erstelle qualitativ so je eine Ergebnissynthese mit Indizien kompetenter EULLE- Lehrkräfte sowie kompetenter BLL-Lehrkräfte; sodann vergleiche ich auch diese lehr-/lernbereichsspezifischen Lehrerkompetenzansprüche qualitativ miteinander. Sechstens halte ich fest, dass ich keine Analyse der gewählten Kompetenzmessverfahren, der Beobachtungsfehler, der Lern- und Unterrichtssituation und ihrer Verarbeitung durch die Lehrkraft sowie der Erziehungstheorie, Rollenzuschreibung, Perspektive und Interessenlage der Untersuchungen anstellen kann, da die gewählten Publikationen fremde Erhebungen einbeziehen.

Um der ungeklärten Bedeutung der Lehrerqualitäten für Lernfortschritt und -erfolg willen formuliere ich erstens meine Interpretationsergebnisse als Hypothesen (vgl. Kapitel 4.4). Zweitens lege ich ihnen den beschriebenen Lehrbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.2) zugrunde. Drittens wähle ich den Kompetenzbegriff (vgl.

Kapitel 2.1.3.3) als ‚Reflexionsfolie‘ bzw. Kategoriensystem, um meine erhobenen Daten (vgl. Kapitel 4.3.1 – 4.3.3) und meine Hypothesen (vgl. Kapitel 4.4) zu strukturieren. – Andere Klassifizierungssysteme habe ich erwogen, aber verworfen: Die Lehreraufgaben (vgl. meinen Lehrbegriff in Kapitel 2.1.3.2) als Kategorien heranzuziehen funktioniert nicht, weil die Mehrzahl der geäußerten Merkmale ‚schlechter‘ bzw. ‚guter‘ Lehrkräfte mehrere Aufgabenfelder übergreifen. Es scheint auch nicht aussagekräftig, aus den hier berücksichtigten Diskussionsbeiträgen eine Art Kategoriensystem zu entwickeln, da der gewählte Ausschnitt der Diskussion dafür zu klein ist und eine Systematik zur Bestimmung der pädagogischen Kompetenz selbst von inhaltlichen Festlegungen und Zielsetzungen frei bleiben muss⁹⁸. – Da nicht unbedingt alle in der Literatur geäußerten Ansprüche an Lehrkräfte Kompetenzen bzw. Hinweise auf diese sind (sondern zum Teil Fähigkeitskataloge, zum Teil auch nur Qualifikationen oder Fertigkeiten, Eigenschaften etc.), prüfe ich viertens zunächst jede Lehrerqualität hierauf; ist der Qualitätsanspruch keine Kompetenz, frage ich, ob er gleichwohl als Indiz, das auf eine Kompetenz verweist, zu betrachten ist.⁹⁹ Fünftens ordne ich nun den Qualitätsanspruch einer Kompetenzklasse zu (vgl. Kapitel 4.3.1 – 4.3.3) und überprüfe meine Zuordnung anhand des Kompetenzatlas (vgl. Erpenbeck/Scharnhorst 2004). Da diese Entscheidungen (ob die genannte Lehrerqualität eine Kompetenz ist, ob sie auf die An- oder Abwesenheit einer Kompetenz hindeutet und zu welcher Kompetenzgruppe sie gegebenenfalls zählt) auf hermeneutischen Prozessen und Interpretationen basieren und somit von meinem Blickwinkel, Wertmaßstab und Verwertungsinteresse beeinflusst werden (wie auch die anschließenden Schritte der Interpretation meiner Auswertungs- und Klassifizierungsergebnisse; vgl. Kapitel 4.4), lege ich sechstens zur Kontrolle meiner subjektiven Einschätzungen mein Vorverständnis und die von mir einzuhaltenden Gütekriterien offen (vgl. Kapitel 3.3 – 3.5).

Diese Daten, die ich hinsichtlich meiner Fragestellung mittels Dokumentenanalyse der wissenschaftlichen Literatur qualitativ ermittelt habe, möchte ich anschließend noch aus einer anderen Perspektive betrachten, um Grobstrukturen des Was sozialen Handelns anschaulich zu beschreiben. Dazu werte ich sie vierfach quantitativ aus: Ich ordne erstens die Lehrerkompetenzansprüche innerhalb jeder Kompetenzklasse nach ihrer Nennungshäufigkeit und führe die meistge-

⁹⁸ Es „ist der Lehrbegriff zunächst von inhaltlichen Festlegungen und Zielsetzungen freizuhalten, um das Spezifische der pädagogischen Operation scharf herausheben zu können.“ (vgl. Prange 2000, S. 222).

⁹⁹ „Eine Messung psychischer Eigenschaften kann ein Indiz für das Vorhandensein einer Selbstorganisationsdisposition und damit einer Kompetenz sein – ob sie tatsächlich vorhanden ist, lässt sich erst im Handlungszusammenhang beurteilen.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007b, S. XXXV-XXXVII)

nannte Kompetenz zu Beginn auf. Zweitens vergleiche ich die Kompetenzklassen analyseimmanent hinsichtlich ihrer Größe bzw. Zahl an Einzelkompetenzen und drittens hinsichtlich ihrer Nennungshäufigkeit. Viertens vergleiche ich quantitativ (hinsichtlich der Klassengrößen) die lehr-/lernbereichsspezifischen Lehrerkompetenzansprüche (für EULLE und für BLL) analyseübergreifend.

Diese Wahl von Forschungsmethode und *Sampling* sowie die insgesamt 21 Maßnahmen meiner Dokumentenanalyse dienen dem Anspruch strukturierter, gesicherter und bedeutsamer Daten. Sie können die genannten methodologischen Problemkreise und inhaltlichen Defizite des Forschungsstandes und seiner Darstellung minimieren (wiewohl nicht ganz aufheben). In der beschriebenen Weise analysiere ich wissenschaftliche Literatur nach Hinweisen zunächst auf ‚schlechte‘ Lehrkräfte im Allgemeinen (in Kapitel 4.3.1), sodann auf lehr-/lernbereichsspezifische Kompetenzansprüche an Lehrkräfte für EULLE (in Kapitel 4.3.2) und zuletzt auf solche für BLL (in Kapitel 4.3.3). Diese 3 Teilergebnisse vergleiche, diskutiere, interpretiere und bewerte ich (samt dem Analyseprozess) und fasse sie zusammen, um eventuell weiteren Forschungsbedarf zu definieren (in Kapitel 4.4).

4.3 Durchführung der Dokumentenanalyse

4.3.1 Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein

Das *Sampling* der Literatur mit Kompetenzaussagen zur ‚schlechten‘ Lehrkraft, das ich gemäß dem Kriterienset (vgl. Kapitel 4.2.1) festgelegt habe, umfasst 10 Autoren bzw. Autorengruppen mit insgesamt 10 Veröffentlichungen zwischen 1994 und 2010; davon wurde eine in der ersten Hälfte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts publiziert, 6 in deren zweiter Hälfte und 3 in bzw. nach 2005. – Dieses Übergewicht der 90er Jahre ist unproblematisch, weil zum einen allgemeine Lehrerkompetenzen nicht der Hauptfokus meiner Studie sind und ich zum anderen weitere Veröffentlichungen jüngster Zeit (bis 2010) in die Definitionen des Lehr- und des Lehrerkompetenzbegriffs einbezogen habe (vgl. Kapitel 2.1.3.2 und 2.1.3.3). – Zum *Sampling* dieser Dokumentenanalyse: Thomas Eckert (1997) greift den Ansatz der *Effective-school*-Forschung auf. Die Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1997) leitete Ende der 90er Jahre ihre Kompetenzansprüche an Lehrkräfte aus den veränderten Bedingungen in Gesellschaft, Kindheit und Jugend sowie Schule und Schulentwick-

lung ab. Wolfgang Memmert (1997) beschreibt didaktische Kunstfehler; sie zu begehen spräche der Lehrkraft ihre professionelle Kompetenz ab. Die Beispiele, mit denen Memmert die Fehlerkategorien belegt, sind ohne Quellenangabe, aber scheinen aktuell und aus dem deutschen Sprachraum gegriffen. Falko Peschel (2010) kritisiert die Praxis offenen Unterrichts als kleinschrittig materialzentriert (statt ehemals lehrgangszentriert im Frontalunterricht) und beklagt fehlende Schülerorientierung und -steuerung in Unterrichtsorganisation, -methodik und -inhalten. Wilfried Plöger (2006c) stellt allgemeine Überlegungen zum Kompetenzbegriff an. Klaus Prange (1997) beschreibt ein, wie er sagt, allgemein gesichertes Wissen über ‚schlechte Lehrkräfte‘, das er mit seiner Analyse von Prosa belegt. Kurt Reusser (2005) beschreibt aus kognitionspsychologischer Sicht die Defizitzonen heutiger Lehrerprofessionalität. Ulrich Steffens und Tino Bargel (Steffens/Bargel 1998) skizzieren (einführend zu neuen schulischen Qualitätsstandards) Sichtweisen von Schule, die weder zeitgemäß noch praxistauglich seien. Ewald Terhart (1997) nennt – unter Bezug auf allgemeine Erfahrungswerte seiner Leserinnen und Leser¹⁰⁰ – Merkmale, die für ‚schlechte Lehrer‘ immer wieder genannt würden. Er verweist außerdem auf Rainer Winkel (1994), der Mitte der 90er Jahre ‚8 Todsünden im Lehrerberuf‘ beschreibt, die er in verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschen Sprachraum beobachtet hat.

Ich fasse nun meine Analyse dieser Beiträge (geordnet nach Kompetenzklassen und innerhalb der Klassen nach ihren Nennungshäufigkeiten; vgl. Kapitel 4.2.2) zusammen, um anhand ihrer relativen Abgeschlossenheit und Trennschärfe Rahmenbedingungen für lernbereichsspezifisches Lehrerhandeln (in EULLE und BLL als Schwerpunkte meiner Studie) aufzuzeigen, dabei die Widersprüchlichkeit des Lehrens zu berücksichtigen und später die lehr-/lernbereichsspezifischen Kompetenzen leichter ausmachen zu können.

Der ‚schlechten Lehrkraft‘ mangelt es, so die Autoren, an personalen Kompetenzen. Fünf Indizien für die fehlende Disposition, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, sind stark narzisstische Eigenschaften, der verlorene Glaube an positive Veränderungen, ein unangemessenes professionelles Selbstverständnis, ein unordentliches, ungepflegtes Auftreten sowie mangelnde leistungsorientierte Integrität. Insbesondere die stark narzisstischen Eigenschaften, aufgrund deren die Lehrkraft gekränkt reagiert, wenn die Kolleginnen und Kollegen ihre Selbstbe-

¹⁰⁰ Terhart macht keine Angaben zu Zeit und Raum, doch er bezieht sich im Duktus („Jeder weiß, dass es sie gibt. Jeder kennt einen.“, Terhart 1997, S. 35) wohl auf den deutschen Sprachraum in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts.

spiegelung (Selbstdarstellung, Empfindlichkeit, Einbildung, Ängstlichkeit) nicht stützen (vgl. Winkel nach Terhart 1997, S. 59; Prange 1997, S. 14) zählen zu den Indizien mangelnder personaler Kompetenz; Winkel bezeichnet in seiner Typologie Lehrkräfte, die den narzisstischen Wunsch haben, über Schmeichelei von den Schülerinnen und Schülern Anerkennung und Zuwendung zu erhalten, als ‚Schleimer‘ (vgl. Winkel nach Terhart 1997, S. 59). Aus dem verlorenen Glauben an positive Veränderungen resultiert die Verbreitung von allgemeinem Zynismus, der notwendige Reformversuche behindert (vgl. Terhart 1997, S. 34; Winkel nach Terhart 1997, S. 59). Neben der Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen, die das Begreifen der eigenen Aufgabe als Vollzug staatlicher Anweisungen bemängelt (vgl. Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1997, S. 34), betonen auch Steffens und Bargel die zentrale Bedeutung eines unangemessenen professionellen Selbstverständnisses: „Kollegien, die sich nicht als pädagogische Instanzen von Aushandlungs- und Problemlösungsprozessen begreifen, können keine gemeinsame Schulkultur entwickeln, sie verfügen über kein kollektives Anliegen und begreifen ihre Schule nicht als ein Ganzes, das es gemeinsam zu verantworten gilt.“ (Steffens/Bargel 1998, S. 177). Als weitere Merkmale mangelnder personaler Kompetenz gelten unordentliches, ungepflegtes Auftreten (vgl. Prange 1997, S. 14) und nicht vorhandene leistungsorientierte Integrität, die das Missverhältnis meint von Anspruch – an Qualität, Tüchtigkeit und Stärke, den die Lehrkraft vorgibt zu erfüllen – und Wirklichkeit – gezeichnet von Illusion, Selbstbetrug und Schwäche (vgl. Prange 1997, S. 18-19).

Der ‚schlechten‘ Lehrkraft mangle es auch an aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen. Sechs Indizien für die fehlende Disposition, gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln, sind das Minimieren des eigenen Arbeitseinsatzes, das Vortäuschen von Wissen, mangelnde Ordnung in der Klasse, Motivierungsfehler, das vollständige Ignorieren von Lehrplanvorgaben und Weltfremdheit. Die Fähigkeit, den eigenen Arbeitseinsatz erfolgreich zu minimieren, bedeutet hier, alle Möglichkeiten auszunutzen, mit wenig eigener Leistung auf Kosten anderer zu leben (vgl. Terhart 1997, S. 34; Winkel nach Terhart 1997, S. 59). Mit der Eigenschaft, nicht vorhandenes eigenes Wissen vorzugaukeln, versucht die Lehrkraft andere damit zu blenden (vgl. Winkel nach Terhart 1997, S. 59). Andere Indizien fehlender aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenz sind der Mangel an Ordnung in der Klasse (vgl. Prange 1997, S. 14), Motivierungsfehler (vgl. Memmert 1997, S. 265) und das vollständige Ignorieren von (insb. neuen) Lehrplanvorgaben (vgl. Terhart 1997, S. 34). Prange zieht karikierend den Schluss, dass Lehrkräfte, die selbst zu ‚gut‘ (frei von ‚Rohheit, Bosheit und Ungerechtigkeit‘ etc.) im Vergleich zur Welt sind, ihre Schülerinnen

und Schüler nicht auf die ‚schlechte‘ Welt vorzubereiten vermögen (vgl. Prange 1997, S. 21).

Gemäß der ausgewerteten Literatur mangelt es der ‚schlechten‘ Lehrkraft vor allem an fachlich-methodischen Kompetenzen. Zwölf Indizien für die fehlende Disposition, geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, sind eine schwache didaktisch-methodische sowie fachliche Qualifikation, Aufgaben- und Anforderungs-, Kontroll-, Darstellungs- sowie Aktivierungsfehler, Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln, Diagnosefehler, Fehler bei der Lernförderung und -steuerung, Organisations- sowie Fragefehler, Stimm- und Ausdrucksfehler. Die Schwächen im didaktisch-methodischen Qualifikationsbereich (vgl. Winkel nach Terhart 1997, S. 59) reichen bis zum Nichtvorhandensein didaktisch-methodischer Fähigkeiten (vgl. Terhart 1997, S. 34); daraus folgen unstrukturisiertes (vgl. Plöger 2006c, S. 19), unzusammenhängendes und unverständliches Unterrichten (vgl. Terhart 1997, S. 34) mit bizarren Unterrichtsmethoden (vgl. Terhart 1997, S. 34) und ohne Methodenvielfalt (vgl. Plöger 2006c, S. 19). Gravierende Schwächen im eigenen fachlichen Qualifikationsbereich (vgl. Winkel nach Terhart 1997, S. 59) schließen fehlendes, veraltetes, Problematisches Fachwissen (vgl. Terhart 1997, S. 34) und inhaltliche Verstöße gegen das eigene und/oder ein anderes Unterrichtsfach (vgl. Memmert 1997, S. 256) ein. Weitere Hinweise auf mangelnde fachlich-methodische Kompetenzen sind Aufgaben- und Anforderungsfehler (vgl. Memmert 1997, S. 272, 261) u. a. mit einem zu hohen Anteil an Reproduktionsaufgaben (Peschel 2010, S. 97) und zu wenig Gelegenheit, Theoriewissen anhand von Fällen und realitätsnahen Problemen in praktischen, alltagsbezogenen Urteils- und Anwendungssituationen nutzbar zu machen (vgl. Reusser 2005, S. 161), Kontrollfehler (vgl. Memmert 1997, S. 263) einschließlich kleinschrittigen Kontrollierens der Lernenden über weite Strecken (vgl. Reusser 2005, S. 161) sowie unberechenbaren, unverständlichen und unzulässigen Zensierens (vgl. Terhart 1997, S. 34), Darstellungsfehler (vgl. Memmert 1997, S. 266) wie z. B. Wissen dekontextualisiert zu vermitteln (vgl. Reusser 2005, S. 162), mangelnde kognitive Aktivierung der Lernenden (vgl. Peschel 2010, S. 98), die in eine passive Rolle gedrängt werden (vgl. Reusser 2005, S. 161), Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln (vgl. Memmert 1997, S. 271), die beispielsweise nicht an die Unterrichtsziele gebunden sind (vgl. Plöger 2006c, S. 19), Diagnosefehler derart, dass Lernen ausschließlich produktorientiert betrachtet, seiner Tiefenstruktur und den mentalen Modellen der Lernerin bzw. des Lernalters nicht nachgegangen wird (vgl. Peschel 2010, S. 111), Fehler bei der Lernförderung und -steuerung derart, Lernen nicht individualisiert und prozessorientiert zu fördern (vgl. Peschel 2010, S. 97), Organisationsfehler (vgl. Memmert 1997, S. 259) sowie Fragefehler (vgl. Memmert 1997,

S. 267). Aber auch Merkmale wie eine mangelhafte (zu umfangreiche, unklare) Ausdrucksweise oder schlechte (zu laute, leise, undeutliche) Stimmführung (vgl. Prange 1997, S. 14) zählen zu den Indizien.

Der ‚schlechten‘ Lehrkraft mangle es daneben an sozial-kommunikativen Kompetenzen. Fünf Indizien für die fehlende Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, sind die Unfähigkeit, im richtigen Ton auf andere einzugehen, die mangelnde Bereitschaft zur kollegialen Kooperation, die Priorisierung von Karriere oder Macht, Sanktionierungsfehler und mangelnde potenzorientierte Integrität. Die völlige Unfähigkeit, auf andere einzugehen, zeigt sich häufig in eisiger Herablassung, vollkommener Distanzlosigkeit (vgl. Terhart 1997, S. 34) oder einem Befehlston (vgl. Prange in 1997, S. 14) gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Herablassung und Distanzlosigkeit im Verhältnis zu Eltern, Kolleginnen und Kollegen (vgl. Terhart 1997, S. 34) können mit Intrigantentum (vgl. Terhart 1997, S. 34) einhergehen. Nicht nur eine offen zur Schau gestellte Verachtung von kollegialem Miteinander (vgl. Terhart 1997, S. 34), sondern bereits die fehlende Bereitschaft zur Kooperation bewirkt einen Mangel an pädagogisch relevantem Erfahrungsaustausch zwischen den am Schulleben Beteiligten (vgl. Eckert 1997, S. 229). Von mangelnden sozial-kommunikativen Kompetenzen zeugt auch die Priorisierung von Karriere oder Macht: sowohl im Verhalten des ‚Karrieristen‘, der die am Schulleben Beteiligten vor allem als Vehikel für den eigenen beruflichen Aufstieg (vgl. Winkel nach Terhart 1997, S. 59) betrachtet, als auch im Verhalten des ‚Manipulateurs‘, der über Vergünstigungen und Zurückweisung mit allen Mitteln in der Klasse zu herrschen versucht (vgl. Winkel nach Terhart 1997, S. 59). In den Bereich sozialer Kommunikationsvoraussetzungen fallen auch Sanktionierungsfehler (vgl. Memmert 1997, S. 263) und strafbare Disziplinierungstechniken (vgl. Terhart in 1997, S. 34), ebenso wie die Abwesenheit von potenzorientierter Integrität i. S. eines Missverhältnisses von interner Stärke zu externer Ohnmacht (‚interne Stärke‘ als die von der Gesellschaft erborgte Macht, an andere Forderungen zu stellen; externe Ohnmacht als die Situation, selbst keine direkte Leistung zu erbringen und in diesem Sinne kein Teil der Gesellschaft zu sein, vgl. Prange 1997, S. 23-24).

In dieser Erhebung von 28 Mängeln ‚schlechter‘ Lehrkräfte sind alle 4 Kompetenzklassen (vgl. Kapitel 2.1.3.3) vertreten. Eine Lehrkraft scheint demnach entweder wegen mangelnder Persönlichkeitseigenschaften oder mangelnder Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen oder mangelnder fachbetonter Qualifikationen oder mangelnder sozialer Kommunikationsvoraussetzungen – oder wegen kombinierter Mängel – zur ‚schlechten‘ Lehrkraft zu werden. Zu diesen in der

Dokumentenanalyse erhobenen Mängeln zählen:

- 5 defizitäre Persönlichkeitseigenschaften: stark narzisstische Eigenschaften (3 Nennungen), der verlorene Glaube an positive Veränderungen und ein unangemessenes professionelles Selbstverständnis (jeweils 2 Nennungen) sowie ein unordentliches, ungepflegtes Auftreten und mangelnde leistungsorientierte Integrität (jeweils 1 Nennung);
- 6 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen: das Minimieren des eigenen Arbeits-einsatzes (2 Nennungen), das Vortäuschen von Wissen, mangelnde Ordnung in der Klasse, Motivierungsfehler, das vollständige Ignorieren von Lehrplan-vorgaben und Weltfremdheit (jeweils 1 Nennung);
- 12 fachbetonte Qualifikationen: schwache didaktisch-methodische Quali-fikation (6 Nennungen), schwache fachliche Qualifikation, Aufgaben- und Aufforderungsfehler sowie Kontrollfehler (jeweils 3 Nennungen), Darstel-lungsfehler, Aktivierungsfehler und Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln (jeweils 2 Nennungen), Fehler bei der Lernförderung und -steuerung, Diagnose-, Organisations-, Frage- sowie Stimm- und Ausdrucksfehler (je-weils 1 Nennung);
- 5 soziale Kommunikationsvoraussetzungen: Unfähigkeit, im richtigen Ton auf andere einzugehen (4 Nennungen), die mangelnde Bereitschaft zur kol-legialen Kooperation, die Priorisierung von Karriere oder Macht und Sank-tionierungsfehler (jeweils 2 Nennungen) sowie mangelnde potenzorientierte Integrität (1 Nennung).

Diese Mängel werden in der analysierten Literatur insgesamt 53-mal genannt – das Fehlen personaler Kompetenzen insgesamt 9-mal, aktivitäts- und umset-zungsorientierter Kompetenzen 7-mal, fachlich-methodischer Kompetenzen 26-mal sowie sozial-kommunikativer Kompetenzen 11-mal –, um das lehr-/lernbereichsunabhängige Profil ‚schlechter‘ Lehrkräfte zu beschreiben. Die Inter-pretation dieses Profils nehme ich in Kapitel 4.4 vor. Zunächst aber analysie-re ich Dokumente hinsichtlich lehr-/lernbereichsspezifischer Kompetenzen von Lehrkräften.

4.3.2 Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen für EULLE

Unter der von mir rezipierten Literatur habe ich als *Sampling* (vgl. Kapitel 4.2.1) 26 Publikationen von 24 Autoren bzw. Autorengruppen gefunden, die Kompe-tenzansprüche an europaorientiert unterrichtende Lehrkräfte erheben; dieses *Sampling* beinhaltet – im Gegensatz zur Dokumentenanalyse allgemeiner Lehrer-kompetenzen – negative und positive Merkmale. Fünf Publikationen wurden in der ersten Hälfte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, neun in deren

zweiter Hälfte, zehn zu Beginn dieses Jahrtausends und zwei in der zweiten Hälfte seines ersten Jahrzehnts veröffentlicht: Wolfgang Assmann (2004) äußert sich über Lehrerkompetenzen für interkulturelles Lernen über die 3 abrahamischen Weltreligionen. Liesel Baumer-Weismann (2000) zieht Schlussfolgerungen für Lehrkräfte aus ihren Erfahrungen mit Europa im Unterricht am Gymnasium. Manfred Bayer (1997) nennt bei seinen Überlegungen zur interkulturellen Pädagogik, pädagogischen Theoriebildung und interkulturellen Kompetenz entsprechende Lehrerqualitäten. In Eurydice (2002) werden Lehrerkompetenzansprüche im Zusammenhang mit der Lehrerbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben erhoben. Anton Haulers (1993, 1994) Forderungen stehen in seiner Analyse des ‚Europa-Unterrichts‘ im historisch-politischen Unterricht der Sekundarstufe I (an bundesdeutschen Haupt- und Realschulen der 90er Jahre). In ihrer Betrachtung des Studiengangs *Euregio-Lehrer/in – Maître bilingue* (der Universität Landau) erheben Irmintraut Hegele, Leonhard Blumenstock und Peter Heitmann (2007) entsprechende Lehrerkompetenzansprüche. Liesel Hermes (2005) tut dies im Zusammenhang mit Gedanken zum interkulturellen Lernen in der Hochschul(aus)bildung und Sabine Hornberg (2002) bei ihrer Beschreibung europaorientierter Netzwerke und Schulen in Nordrhein-Westfalen. Die Kommission der Europäischen Union veröffentlichte 1993 ein Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens (vgl. Kommission der Europäischen Union 1993); aus den dort dargelegten Zielen der europäischen Dimension im Bildungswesen werden Lehrerkompetenzansprüche abgeleitet. Christoph Kodron (1998) betrachtet die Erziehung für Europa als Herausforderung an politisches Denken und pädagogisches Handeln. Jürgen Kummetat (2002) schildert Voraussetzungen und Ansätze schulischer Vernetzung aus der Erfahrung des Europäischen Bundes für Bildung und Wissenschaft. Hans-Ludwig Krechel (2001) bezieht sich auf die Aufgabe von Bildungspolitik und Lehrkräften, kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. Wolfgang Mickel (1993) trifft Aussagen über die erforderlichen Lehrerqualitäten im Rahmen seines Didaktikentwurfs zur europäischen Erziehung, Jens Reißmann (2002) im Hinblick auf europaorientierte Schulprogramme, Uwe Sandfuchs (1998) in der Diskussion eines europäischen Bewusstseins als Erziehungsziel, Rudolf Schmitt (2001) hinsichtlich einer grundlegenden Bildung in und für Europa und Jutta Schmitz-Rixen (1996) im Zusammenhang mit ihrer Analyse der Kampagne der Bundesregierung für die Europäische Union. Maitland Stobart (1994) folgert seine Kompetenzansprüche aus der europäischen Kooperation und Integration, multikulturellen Entwicklungen und der wachsenden Gefährdung demokratischer Werte. Wim Verlaeck (1998) fragt nach der europäischen Dimension in Bildung und Erziehung. Markus Vinzent (2004) beleuch-

tet Lehrerkompetenzen hinsichtlich europäischer Identität und kulturellen Pluralismus. Michael Vorbeck (1995; 1996) beschreibt sie auf der Grundlage der Bildungsforschung des Europarats. Vorstellungen erforderlicher Lehrerqualitäten entwickeln Norbert Vorsmann (1996), als er Forschungsergebnisse zum Europaprofil katholischer Gymnasien in freier Trägerschaft publiziert, Wilhelm Wittenbruch (1996), als er die Rahmenbedingungen des Verhältnisses von Schule und Europa umreißt, und Karin Wolff (2004), als sie Judentum, Christentum und Islam im Schulunterricht betrachtet.

Die hier geäußerten Kompetenzansprüche fasse ich nun zusammen – geordnet nach Kompetenzklassen und innerhalb der Klassen nach ihren Nennungshäufigkeiten (vgl. Kapitel 4.2.2).

Es werden 5 personale Kompetenzen gefordert: Lernbereitschaft, professionelles Selbstverständnis, Motivation, Überzeugung sowie Mündigkeit. Lernbereitschaft bedeutet die Bereitschaft, in die europäische Dimension der Lehrertätigkeit hineinzuwachsen (vgl. Vorbeck 1996, S. 63), „den Reichtum der europäischen Kulturen zu teilen und zu vermitteln“ (Kommission der Europäischen Union 1993, III.29, zitiert nach Mickel 1998, S. 36) und sich auf neue Herausforderungen einzulassen (vgl. Kummertat 2002, S. 160); dies erfordert von den Lehrkräften „dass sie sich über die verschiedenen Aspekte der Realität des europäischen Aufbaus informieren und entsprechend fortbilden“ (Kommission der Europäischen Union 1993, III.29, zitiert nach Mickel 1998, S. 36), also Fortbildungsbereitschaft zum Thema Europa (auch mehrtätig und gemeinsam mit anderen europäischen Lehrkräften), zu europäischen Fragen, zur Umsetzung der europäischen Dimension im Unterricht und zur Medienerziehung (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 139, 249; Vorbeck 1996, S. 63; Hauler 1993, S. 30) sowie Fortbildungsbereitschaft zum Aufbau interkultureller Kompetenz, „sich unvoreingenommen den unzähligen Interaktionsmöglichkeiten und Begegnungen mit ausgegrenzten bzw. benachteiligten Menschen unterschiedlichen Alters und ‚fremder‘ Herkunft zu stellen“ (Bayer 1997, S. 260). Das von den Lehrkräften geforderte professionelle Selbstverständnis heißt, dass „sie neben ihrer nationalen und regionalen Zugehörigkeit eine europäische Identität entwickeln“ (Kommission der Europäischen Union 1993, III.29, zitiert nach Mickel 1998, S. 36), Selbstachtung davor haben, Angehörige bzw. Angehöriger einer Sprache und Nationalität zu sein (vgl. Hegele/Blumenstock/Heitmann 2007, S. 99), sich als Informationsmakler und -vermittler (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 251) definieren und „ein neues Verständnis von Schule als einer sozialen und pädagogischen Einheit“ (Reißmann 2002, S. 111/112) haben; dies erfordert auch die eigene Auseinandersetzung mit „der Förderung von selbstbestimmter Persönlichkeits-

entwicklung in der offenen Begegnung mit allem Fremden“ (Bayer 1997, S. 259) sowie mit Gleichheit und Ungleichheit im Lehrer-Schüler-Verhältnis (vgl. Bayer 1997, S. 259). Die für EULLE erforderliche Motivation wird in zweifacher Weise angesprochen: zum einen hinsichtlich der Inhalte als Interesse an Europa und an Fragen der europäischen Einigung (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 53-54) und als Motivation, den aktuellen Stand des sich dynamisierend ausweitenden und verändernden EG-Systems aufzunehmen (vgl. Hauler 1993, S. 24), und zum anderen hinsichtlich der Didaktik und Methodik als Motivation, Europa zu vermitteln (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 53-54), sich dazu auch in ein ‚Netzwerk‘ mit anderen Schulen zu begeben (vgl. Kummertat 2002, S. 148) und Unterrichtsgänge zu den europäischen Institutionen und Organisationen für eine Selbstverständlichkeit zu halten (vgl. Baumer-Weismann 2000, S. 54). Überzeugung im Sinne eines europäischen Bewusstseins (vgl. Verlaeck 1998, S. 167; Schmitt 2001, S. 11) impliziert, selbst „an Europa zu glauben“ (Vorbeck 1995, S. 561), europäisch zu denken und zu fühlen (vgl. Verlaeck 1998, S. 167) und positive Erwartungen/Hoffnungen an die europäische Einigung (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 53-54) zu richten. Mündigkeit wird allgemein (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 83) und als Demokratie-Befähigung sowie staatsbürgerliche Partizipation als handelnde Bürgerin bzw. handelnder Bürger (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 83) erwartet.

Die genannten Autoren erwarten 6 aktivitäts- und umsetzungsorientierte Qualitäten von Lehrkräften, die EULLE umsetzen: Einsatzbereitschaft, Erfahrungswissen aus Auslandsaufenthalten, Erfahrungswissen aus der Lehrerbildung, Ressourcennutzung sowie im Bereich Religion und Kultur zum einen das Ablegen von Rechenschaft und zum anderen das Vorleben von Respekt und Toleranz. Die Bereitschaft und Tatkraft, sich einzusetzen, umfasst Engagement allgemeiner (vgl. Vorbeck 1995, S. 561), persönlicher (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 83; Wittenbruch 1996, S. 7), solidarischer (vgl. Bayer 1997, S. 259) und europapolitischer Art (vgl. Mickel 1993, S. 272) sowie in der Schule für Europa (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 234). Das „Bemühen, eine aufgeschlossene, weltoffene und Europa bejahende Jugend heranzubilden“ (Vorbeck 1996, S. 63), setzt drei-erlei voraus: erstens die Unterstützung der europäischen Idee sowie der politischen und wirtschaftlichen Integration (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 53-54). Zweitens bedarf es der Bereitschaft, viel Informations- und Arbeitsaufwand zu leisten, um den aktuellen Stand des EU-Systems in der Weise aufzunehmen, dass es exemplarisch und in reduzierter Komplexität (u. a.) im politischen Unterricht vermittelt werden kann. Drittens ist ein erhöhtes Engagement erforderlich, um „die über den normalen Unterrichtsbetrieb hinaus kontinuierlich [notwendigen; Sc.-R.] zusätzlichen Kommunikations- und Koordinierungsarbeiten“

(Hauler 1993, S. 24) zu übernehmen (vgl. Mickel 1993, S. 272; Hornberg 2002, S. 172). Gefordert wird einerseits Erfahrungswissen aus Auslandsaufenthalten: in Auslandsstudien von 6- bis 12-monatiger (aber mindestens 3-monatiger) Dauer (mit dem Ziel, die Sprachkenntnisse zu erweitern, das Schulsystem des Gastlandes kennenzulernen und mit anderen Inhalten und Methoden schulischen Lernens vertraut zu werden; vgl. Hauler 1993, S. 30; Hermes 2005, S. 187-188; Mickel 1993, S. 272), als Fremdsprachenassistentin/-assistent (vgl. Hermes 2005, S. 187-188; Mickel 1993, S. 272), in internationalen Lehreraustauschen, die den beruflichen Horizont erheblich erweitern (mittels des kollegialen Austauschs von Ideen, Erfahrungen und Lehrmaterialien; vgl. Stobart 1994, S. 35), in Hospitationen an ausländischen Schulen (mindestens 4 Wochen einschließlich des Unterrichtens; vgl. Hermes 2005, S. 187-188) und bei Informationsbesuchen im Partnerland (zur Steigerung der eigenen sprachlich-kulturellen und landeskundlich-politökonomischen Kenntnisse; vgl. Mickel 1993, S. 307). Andererseits soll auch Erfahrungswissen in der Ausbildung gesammelt worden sein: mittels intensiver Auseinandersetzung mit europäischen Themen in der Lehrerbildung (vgl. Hauler 1993, S. 30), in einer Lehrerbildung, die der Lehrkraft Europa-Bewusstsein vermittelt (vgl. Vorbeck 1996, S. 63), in der sie lernte, ihrem Unterricht eine europäische Dimension zu geben (vgl. Vorbeck 1996, S. 63), und die die Lehrkraft schwerpunktartig und vertiefend vorbereitete, sich in das Wesentliche der europäischen Thematik und ihrer ständig zunehmenden Komplexität einzuarbeiten (vgl. Mickel 1993, S. 272-273). Die Fähigkeit, Ressourcen für EULLE zu nutzen, bedeutet, dass die Lehrkräfte „das kulturelle Erbe, die Partnerschaften und Netze als Anhaltspunkte nutzen, um eine Didaktik der europäischen Dimension auszuarbeiten“ (Kommission der Europäischen Union 1993, III.29, zitiert nach Mickel 1998, S. 36). Die EULLE-Lehrkraft solle in den Bereichen Religion und Kultur bereit sein, Rechenschaft abzulegen über ihren eigenen Standpunkt und über das, was sie leitet (vgl. Wolff 2004, S. 37), sowie zum anderen Respekt und Toleranz vorzuleben gegenüber sich selbst bzw. der eigenen Position und gegenüber Schülern, die ihre eigene Position suchen und dabei sind, sie zu finden (vgl. Wolff 2004, S. 37).

Neun geforderte Lehrerkompetenzen liegen im fachlich-methodischen Bereich, nämlich die Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln, Sachwissen, die Fähigkeit, Werte zu vermitteln sowie Fremdsprachen zu vermitteln, interkulturelle Fähigkeiten, zielsprachliche Kompetenz, die Fähigkeit, bilingual zu unterrichten sowie Medienkompetenz. Die methodisch-didaktische Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln, wird beschrieben hinsichtlich erstens der Methoden, zweitens der Fächerverknüpfungen und drittens der Inhalte. Zu (erstens) den Methoden zählen: die Bereitschaft, ‚beteiligungsfreundliche‘ Unterrichtsmetho-

den einzusetzen, um „die Position der Jugendlichen im Lernfeld ‚Europa‘ genauer kennenzulernen“ (Vorsmann 1996, S. 35), und solche „Methoden, die multikulturelle Ansätze für den Unterricht beinhalten und die auch die psychologischen und soziologischen Aspekte der schulischen Arbeit in einem multikulturellen Umfeld berücksichtigen“ (Eurydice 2002, S. 52); der „begegnungspädagogische Ansätze beim Umgang mit ausländischen Schülerinnen und Schülern“ (Krechel 2001, S. 205) und bei der Durchführung von grenzüberschreitenden Maßnahmen (Krechel 2001, S. 206); die Fähigkeit, interessante und phantasievolle Zugänge zu den europäischen Themen zu schaffen (vgl. Baumer-Weismann 2000, S. 52) und dabei an Europa als Erfahrungsraum der Lernenden anzuknüpfen (anstatt das Reisen abzutun „als für die Bildung irrelevanten ‚Europatourismus‘ oder das Fernsehen als unreflektierten Medienkonsum“; Vorsmann 1996, S. 26, 32); das Augenmerk auf interkulturelle Lehrmethoden (i. S. v. „Methoden, mit denen Schülern Wissen über verschiedene Kulturen vermittelt werden kann, wobei zugleich die unterschiedlichen kulturellen Grundlagen der Entstehung und Verbreitung dieses Wissens einbezogen werden“; Vinzent 2004, S. 47); die Fähigkeit, „eventuell andere didaktische Konzepte und fachbezogene Methoden des Faches (...), die in den jeweiligen Fächern in den Partnerländern eingesetzt werden“, zu berücksichtigen (Krechel 2001, S. 205). Zweitens wird die methodisch-didaktische Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln, hinsichtlich der Fächerverknüpfungen verstanden als Bewusstsein, dass auf Europa bezogene „Themenstellungen auch in anderen Fächern gegeben sind und sich Möglichkeiten einer fächerverbindenden oder sogar fächerübergreifenden Bearbeitung anbieten“ (Reißmann 2002, S. 115; vgl. Krechel 2001, S. 205); als Fähigkeit, Europa fächerübergreifend ganzheitlich und Problematisierend zu behandeln (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 160). Das bedeutet auch, in allen (von der Lehrkraft unterrichteten) Fächern die Dinge aus europäischer Perspektive zu betrachten (vgl. Vorbeck 1996, S. 50): als Lehrkraft für Mathematik, Physik, Chemie, Biologie oder Informatik sich Mühe zu geben, europäische Gemeinsamkeiten und Einflüsse zu betonen (vgl. Vorbeck 1996, S. 53) und im Geschichtsunterricht auf örtliche und regionale Dinge mit europäischer Bedeutung Bezug zu nehmen (vgl. Vorbeck 1996, S. 56). Drittens umfasst die methodisch-didaktische Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln, hinsichtlich der Inhalte das Wissen, „welche europaorientierten Inhalte und Themen sich zur Behandlung (...) anbieten“ (Krechel 2001, S. 205), wie beispielsweise die 3 abrahamischen Glaubensstraditionen und ihre Kulturen, „da ein solches [grundlegendes und kritisches; Sc.-R.] Wissen den Schülern helfen kann, die pluralistische Natur der europäischen Gesellschaft als positiv zu begreifen und Diversität zu akzeptieren und zu respektieren.“ (Vinzent 2004, S. 47). Als erforderliches Sachwissen

wird bezeichnet: neben fundiertem Wissen auf den Gebieten der Geschichte, der Geografie und anderer Grundlagenwissenschaften (vgl. Hegele/Blumenstock/Heitmann 2007, S. 99) Einsicht in die Bedeutung der Europathematik insgesamt und in die hohe Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der EU und der ihr vorausgegangenen Institutionen (vgl. Hauler 1994, S. 24), Informiertheit über Europa insgesamt (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 54), erhebliche sprachlich-kulturelle und landeskundlich-politökonomische Kenntnisse (vgl. Mickel 1993, S. 307), ein ausreichender Kenntnisstand über die Geschichte und den aktuellen Stand der europäischen Integration (vgl. Hauler 1994, S. 24), die Fähigkeit, mittels eines Grundwissens über Europa Entscheidungen in der EU nachzuvollziehen (vgl. Schmitz-Rixen 1996, S. 250), Vertrautheit mit Einstellungen in anderen europäischen Ländern zu gemeinsamen historischen Ereignissen und zu zentralen Themen (wie Demokratie und ihre Verwirklichung, wirtschaftliche und soziale Verhältnisse, Umweltschutz, Atomenergie etc.; vgl. Mickel 1993, S. 307), Kenntnisse über die 3 abrahamischen Kulturen Judentum, Christentum und Islam (vgl. Assmann 2004, S. 12) sowie Vertrautheit mit ausländischen Schulprogrammen, -büchern und Curricula (vgl. Mickel 1993, S. 307). Die Fähigkeit, Werte zu vermitteln bzw. Menschenrechtserziehung zu leisten, soll auf der Grundlage von Visionen, Mut, Mitgefühl und Solidarität basieren (vgl. Stobart 1994, S. 43), d. h., sich in allen Begegnungen mit jungen Menschen unterschiedlicher sozialer, ethnischer und kultureller Herkunft vom Bewusstsein leiten zu lassen, dass alle Menschen gleich sind (vgl. Bayer 1997, S. 259), die Schülerinnen und Schüler mit ihren oft abweichenden Meinungen ernst zu nehmen und für sie Demokratie erlebbar zu machen (vgl. Vorbeck 1996, S. 49, 59), ihnen Werte und demokratisches Verhalten vorzuleben (vgl. Vorbeck 1996, S. 48, 59). Wertevermittlung setzt auch die Fähigkeit voraus, den Schülerinnen und Schülern die Freiheit der freiheitlichen und demokratischen Gesellschaftsordnung und die Menschenrechte zu erklären (vgl. Vorbeck 1996, S. 59) und Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern in die Umsetzung der europäischen Dimension einzubeziehen (vgl. Vorbeck 1996, S. 62). Die Erwartung, dass EULLE-Lehrkräfte Fremdsprachen vermitteln können, wird bezogen auf die eigene Sprache (vgl. Hegele/Blumenstock/Heitmann 2007, S. 99) und auf Grundprinzipien und Elemente der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache (Krechel 2001, S. 206), darauf, „Schülerinnen und Schüler befähigen zu können, Bedeutungen von Wörtern aus anderen Sprachen abzuleiten und sie für Beziehungen zwischen europäischen Sprachen zu sensibilisieren“ (Krechel 2001, S. 205), sie „auf lebenslanges Fremdsprachenlernen vorzubereiten“ (Krechel 2001, S. 205-206) und dabei Methoden und Strategien der Evaluation des Sprachlernprozesses anzuwenden (Krechel 2001, S. 206). Interkulturelle Fähigkeit schließt ethi-

sche Sensibilität (vgl. Bayer 1997, S. 259) und das Bewusstsein ein, dass alle Menschen gleich sind (vgl. Bayer 1997, S. 259). Von den Lehrkräften wird gefordert, dass „sie die kulturellen und sprachlichen Hindernisse überwinden und sich mehrsprachigen und multikulturellen Praktiken zuwenden“ (Kommission der Europäischen Union 1993, III.29, zitiert nach Mickel 1998, S. 36) sowie anderen Bereiche interkultureller Kompetenz (vgl. Bayer 1997, S. 260). Zielsprachliche Kompetenz wird im Hinblick auf 2, nach Möglichkeit 3 Fremdsprachen erwähnt (vgl. Sandfuchs 1998, S. 121; Kodron 1998, S. 132) und konkretisiert (regional bedingt) auf die nationalen Sprachen Deutsch und Französisch, aber auch auf mundartliche Kenntnisse (vgl. Hegele/Blumenstock/Heitmann 2007, S. 99). Die erwartete Fähigkeit, bilingual zu unterrichten (vgl. Hegele/Blumenstock/Heitmann 2007, S. 99), bezieht sich auch auf mehrere Konzepte und Methoden der inhaltsbezogenen Spracharbeit: inhaltsbezogenes Sprachenlernen im Fremdsprachenunterricht, bilingualer Sachfachunterricht und flexible Module in einer oder mehreren Fremdsprachen (Krechel 2001, S. 206). Zur Medienkompetenz zählen Methoden zur Anwendung der neuen Kommunikationstechnologien (Krechel 2001, S. 206) einschließlich der Fähigkeit, insb. die Computer oder Internet-Zugänge der Schulen intensiv zu nutzen (vgl. Kummertat 2002, S. 161). Managementfähigkeit ist erforderlich für die genaue Planung von europäischen Schulprojekten, die Projektbeantragung und die Herstellung präsentierbarer pädagogischer Produkte sowie für Evaluation und Kontrolle (vgl. Kummertat 2002, S. 159).

In den ausgewählten Publikationen werden 4 sozial-kommunikative Kompetenzansprüche gestellt: die Bereitschaft zur kollegialen Verständigung und Abstimmung, Verständnis für Andersartigkeit, Friedensbereitschaft sowie Teamfähigkeit. Um den Europagedanken glaubhaft zu verwirklichen, müsse die Lehrkraft bereit sein zur kollegialen Verständigung und Abstimmung über grundlegende pädagogische Orientierungen und Leitideen, über die Bedeutung von Europa für Schule und pädagogische Arbeit sowie über Umsetzungsstrategien (vgl. Reißmann 2002, S. 111, 112, 115). Dies schließt ein, sich bei der Behandlung europäischer Themen verstärkt mit den Lehrerkolleginnen und -kollegen abzusprechen, um eine Koordinierung ihrer Aktivitäten zu erreichen (vgl. Hauler 1993, S. 30; Reißmann 2002, S. 112). Erwartet wird von der Lehrkraft Verständnis für Andersartigkeiten auf (u. a. Europas) engem Raum (vgl. Hegele/Blumenstock/Heitmann 2007, S. 99). Friedensbereitschaft wird von der EULLE-Lehrkraft erwartet einschließlich der Bereitschaft zu freundschaftlichem Zusammenleben (vgl. Hegele/Blumenstock/Heitmann 2007, S. 99). Die erwartete Lehrerkompetenz Teamfähigkeit bedeutet (über die Abstimmungsbereitschaft hinaus), eng mit anderen Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern

sowie den Eltern zusammenzuarbeiten (vgl. Vorbeck 1995, S. 561).

Zusammenfassend werden von der Lehrkraft, die EULLE umsetzt, in den ausgewerteten Publikationen folgende 24 Lehrerkompetenzen verteilt auf alle 4 Kompetenzklassen erwartet:

- 5 Persönlichkeitseigenschaften: Lernbereitschaft (8 Nennungen), professionelles Selbstverständnis (6 Nennungen), Motivation und Überzeugung (jeweils 5 Nennungen) sowie Mündigkeit (2 Nennungen);
- 6 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen: Einsatzbereitschaft (11 Nennungen), Erfahrungswissen aus Auslandsaufenthalten (8 Nennungen), Erfahrungswissen aus der Lehrerausbildung (4 Nennungen), Ressourcennutzungsfähigkeit (1 Nennung) sowie im Bereich Religion und Kultur zum einen das Ablegen von Rechenschaft (1 Nennung) und zum anderen das Vorleben von Respekt und Toleranz (1 Nennung);
- 9 fachbetonte Qualifikationen: die Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln (16 Nennungen), Sachwissen (9 Nennungen), die Fähigkeit, Werte zu vermitteln (6 Nennungen) sowie Fremdsprachen zu vermitteln (5 Nennungen), interkulturelle Fähigkeiten (4 Nennungen), zielsprachliche Kompetenz (3 Nennungen), die Fähigkeit, bilingual zu unterrichten, und Medienkompetenz (jeweils 2 Nennungen) sowie Managementfähigkeit (1 Nennung);
- 4 soziale Kommunikationsvoraussetzungen: die Bereitschaft zur kollegialen Verständigung und Abstimmung (3 Nennungen), Verständnis für Andersartigkeit, Friedensbereitschaft sowie Teamfähigkeit (jeweils 1 Nennung).

Diese Lehrerkompetenzansprüche für EULLE werden in der analysierten Literatur insgesamt 106-mal erhoben: die personalen Kompetenzen insgesamt 26-mal, die aktivitäts- und umsetzungsorientierten ebenfalls 26-mal, die fachlich-methodischen 48-mal sowie die sozial-kommunikativen 6-mal. Ihre Bedeutung im EULLE-spezifischen Anforderungsprofil an Lehrkräfte diskutiere ich in Kapitel 4.4. Zuvor aber analysiere ich Dokumente zu BLL-spezifischen Kompetenzen von Lehrkräften.

4.3.3 Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen für BLL

Mit Blick auf das vorliegende BLL-Verständnis (vgl. 2.1.4.3) habe ich als *Sampling* (vgl. Kapitel 4.2.1) aus der von mir rezipierten Literatur 38 Veröffentlichungen mit Lehrerkompetenzansprüchen für BLL ausgewertet, die von 33 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bzw. Forschungsgruppen zwischen 1997 und 2008 publiziert wurden; dieses *Sampling* schließt negative und positive Merkmale ein (wie auch die Dokumentenanalyse zu EULLE, aber im Gegensatz

zu den analysierten allgemeinen Lehrerkompetenzen). Zwei Publikationen wurden in der zweiten Hälfte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts veröffentlicht, 21 zu Beginn dieses Jahrtausends und 15 in der zweiten Hälfte seines ersten Jahrzehnts: Joachim Appel (2003) fokussiert die zielsprachliche Kompetenz der BLL-Lehrkräfte für naturwissenschaftliche Fächer. Gerhard Bach (2005) setzt Lehrerkompetenzen voraus für Lernerautonomie und Handlungsorientierung im BLL. Wolfgang Biederstädt (2005) erkennt erforderliche Lehrerkompetenzen im Zusammenhang mit den Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7 bis 10. Stephan Breidbach (2001) leitet aus reflexiven Wissenschaftstheorien einen Lehrerkompetenzanspruch ab, weil „gerade am Schnittpunkt von verschiedenen Sprachen die didaktisch relevanten wissenschaftlichen Bruchstellen [z. B. Widersprüche, Kontroversen, Unvollständigkeiten, Prozesse; Sc.-R.] erkennbar werden“ (Breidbach 2001, S. 167). Wolfgang Butzkamm (2005) fordert bestimmte Qualifikationen von Lehrkräften im Hinblick auf die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache bzw. L1 im bilingualen Sachfachunterricht. Ingeborg Christ (2002) blickt auf die BLL-Lehrerkompetenzen aus Sicht der Kultusverwaltung und unter Bezug auf den KMK-Bericht ‚Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fremdsprachen‘ (vgl. Sekretariat 1998). Petra Daum (1997) folgert aus ihrer Erprobung einer bilingualen Unterrichtsreihe (Erdkunde auf Englisch) in der Hauptschule Qualitätsansprüche an BLL-Lehrkräfte. Una Dirks (2002) äußert Erwartungen an BLL-Lehrkräfte im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit Lehrerinnen- und Lehrerbiographien. Eurydice (2006) untersucht CLIL und entsprechende Lehrerkompetenzen europaweit. Beate Helbig (2003) nennt erforderliche BLL-Kompetenzen von Lehrkräften im Ausblick ihres Handbucharthetiks. Karsten Heß (1999) skizziert Lehrerkompetenzansprüche für englischsprachigen Erdkundeunterricht an Realschulen. Sina Krampitz (2007) nennt BLL-Lehrerkompetenzen im Zusammenhang ihrer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern; hierauf hatte sich ihre Befragung allerdings nicht erstreckt. Bilinguale Module als flexible Formen von BLL sind das Thema von Hans-Ludwig Krechel (2003); Krechel (2005b) beschreibt die Situation des mehrsprachigen Unterrichts und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. André Krowkes (2002) Ausführungen beziehen sich auf bilingualen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. Gaby Küster-Ruth (2007) zieht eine Zwischenbilanz bilingualer Angebote (insb. mit der Zielsprache Französisch) an hessischen Realschulen. Claudia Lalla (2002) beschäftigt sich mit der Verknüpfung von Inhalts- und Fremdsprachenlernen im BLL. Die Forderungen von Thomas Lenz (2002a, 2002b) beziehen sich vor allem auf die Ausbildung von BLL-Lehrkräften. Eynar Leupold (2003) beschreibt BLL als eine Makrostruktur des

institutionellen Französischunterrichts und Lehrerqualitäten als eine der Determinanten. Michael Lummel (2004) richtet Appelle an bilinguale Geschichtslehrerinnen und -lehrer. Olivier Mentz (2001) fragt nach der Glaubwürdigkeit bilingualen Unterrichts und erwartet von den Lehrkräften eine Neuorientierung. Mentz (2007) fragt, wie Lehrkräfte ihre Rahmenbedingungen beim bilingualen Sachfachunterricht subjektiv wahrnehmen; Mentz (2008) beschreibt die schulische Umsetzung von BLL unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Baden-Württemberg. Elke Müller-Schneck (2002) stellt Lehrerkompetenzansprüche im Hinblick auf die Auswahl und Analyse von Materialien für bilingualen Geschichtsunterricht. Das Thema von Nietsch und Vollrath (2003) sind Sprachlernpotenziale im bilingualen Sportunterricht. Susanne Niemeier (2005) schildert Bilingualismus und bilinguale Bildungsgänge sowie entsprechende Lehrerqualitäten aus kognitiv-linguistischer Sicht. Otten und Wildhage (2003a) beziehen ihre Ausführungen auf CLIL; Edgar Otten (2003) konzentriert sich auf die Kooperation von Sprach- und Sachfächern. Heike Rautenhaus (2005) erhebt Ansprüche an die Lehrerkompetenz im Zusammenhang ihrer Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts. Andrea Rössler (2002) nennt Qualitätsansprüche an Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht (Zielsprache Spanisch). Das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006) beschreibt Konzepte für den bilingualen Unterricht aufgrund der Erfahrungen der 16 deutschen Bundesländer und macht Vorschläge zu dessen Weiterentwicklung. Eike Thürmann (2005) fordert von den Lehrkräften Arbeitsteilung zwecks *support for reading and reading skills*. Helmut J. Vollmer erwartet bestimmte Lehrerkompetenzen zur Verbindung inhaltlichen und sprachlichen Lernens (Vollmer 2005a) und Förderung des Spracherwerbs im BLL (Vollmer 2005b). Erika Werlen (2006) nennt Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens. Manfred Wildhage (2003) beschreibt die Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. Von allen genannten Autoren setzt sich Dieter Wolff (2002b) am konsequentesten und systematischsten mit einem möglichen Ausbildungsprofil für BLL-Lehrkräfte auseinander und listet seine Kompetenzansprüche auf.

In der genannten wissenschaftlichen Literatur zum BLL, die Aspekte der Lehrerqualität streift, werden die folgenden Lehrerkompetenzansprüche gestellt, die ich geordnet nach Kompetenzklassen und dort in der Reihenfolge ihrer Nennungshäufigkeit aufführe (vgl. Kapitel 4.2.2).

Fünf personale Kompetenzen werden erwartet: Lernbereitschaft, professionelles

Selbstverständnis, Überzeugtsein von BLL, Glaubwürdigkeit und Flexibilität. Zur Lernbereitschaft zählt Offenheit für Neues und für emergenzträchtige Möglichkeitsspielräume, Experimentierfreude (vgl. Dirks 2002, S. 248; Krowke 2002, S. 2), die Bereitschaft, viel zu probieren, Erfahrungen zu sammeln und methodisches Fingerspritzengefühl zu entwickeln (vgl. Butzkamm 2005, S. 95) sowie Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen (insb. zum Thema Unterrichtsmaterialien; vgl. Wildhage 2003, S. 109). Das professionelle Selbstverständnis einer BLL-Lehrkraft umfasst „Erprobtheit im ‚Basteln‘ einer neuen Identität“ (Dirks 2002, S. 248), eine Neuorientierung im Deputatsdenken, in der Stundenorganisation sowie in der Arbeitszeitein- und -verteilung (vgl. Mentz 2001), die „Fähigkeit zur reflexiven Dezentrierung vom Selbst und einer gewissen selbstdistanzierenden Lockerheit im Umgang mit Problemen“ (Dirks 2002, S. 248) sowie ein Sichverlassen auf das eigene Gespür und pädagogische Geschick (insb. beim funktionalen Einsatz von Mutter- und Zielsprache; vgl. Krechel 2003, S. 201). Das Überzeugtsein von BLL schließt die Einstellung ein, dass BLL Sinn macht (vgl. Heß 1999), und die Priorität, klar zwischen BLL und Fremdsprachenunterricht zu trennen (vgl. Biederstädt 2005, S. 129). Glaubwürdigkeit ist ein weiterer personaler Lehrerkompetenzanspruch für BLL (Mentz 2008, S. 8). Einer großen Flexibilität bedarf die BLL-Lehrkraft, um auf die jeweilige unterrichtliche und außerunterrichtliche Situation angemessen zu reagieren (vgl. Krechel 2003, S. 199).

In der Literatur werden 8 aktivitäts- und umsetzungsorientierte Qualitäten von BLL-Lehrkräften gefordert: Bereitschaft und Tatkraft zur Mehrarbeit, Erfahrungswissen aus einer fundierten Ausbildung, diskrepanzorientiertes Erfahrungswissen, eine sensible Wahrnehmung, Erfahrungswissen aus einem Auslandsaufenthalt, das Sich-dem-Spannungsverhältnis-Stellen zwischen hohem Anspruch und sprachlichen Defiziten, die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sowie die Fähigkeit zur Lehrplanarbeit. Die Bereitschaft und Tatkraft, Mehrarbeit zu leisten (vgl. Butzkamm 2005, S. 92; Mentz 2001; Heß 1999), bedeutet ein Engagement (vgl. Otten/Wildhage 2003a, S. 22), das wesentlich höher sein muss als bei anderen Lehrkräften (vgl. Mentz 2007, S. 65¹⁰¹) und das erhöhten Arbeitseinsatz (vgl. Mentz 2007, S. 65; Nietsch/Vollrath 2003, S. 156) sowie zeitlichen und finanziellen Mehraufwand (vgl. Heß 1999) umfasst; dieser Mehrarbeit bedarf es vor allem für eine gewissenhafte Unterrichtsvorbereitung (vgl. Heß 1999), für den Prozess des *breaking down* (vgl. Butzkamm 2005, S. 92) und insb. für die Sichtung und Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien (vgl.

¹⁰¹ Diese Selbstbeobachtung stellen Lehrkräfte aus 17 Schulen (16 davon Gymnasien) in 12 Bundesländern an, die – aufgrund ihrer Kooperationsbereitschaft ausgewählt – 2003 befragt wurden.

Eurydice 2006, S. 52; Mentz 2007, S. 65; Wildhage 2003, S. 109), denn der „von (...) betroffenen Lehrkräften beklagte Materialnotstand (...) [bedeutet neben einer äußerst aufwändigen Suche im Zielsprachenland; Sc.-R.], dass die angemessene Didaktisierung [von authentischem Material, das in der Regel entweder dem Alter oder dem Sprachniveau der Lernenden nicht entspricht; Sc.-R.] sehr aufwändig ist.“ (Mentz 2007, S. 62). Von den BLL-Lehrkräften wird Erfahrungswissen aus einer fundierten Ausbildung verlangt, die in 3 Varianten beschrieben wird: erstens als Ausbildung in der Zielsprache, im Sachfach und in der besonderen Methodik und Didaktik des bilingualen Unterrichts (vgl. Küster-Ruth 2007, S. 261¹⁰²; Mentz 2008, S. 9) oder zweitens als Doppelqualifikation zur Fremdsprachen- und Sachfachlehrkraft einschließlich kontrastiver Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde (vgl. Christ 2002, S. 58) und der Prinzipien des inhalts- und aufgabenorientierten Arbeitens (vgl. Helbig 2003, S. 184) oder drittens als Studium des (bzw. Qualifikation im; vgl. Krowke 2002, S. 5; Lenz 2002a) Sachfachs (vgl. Heß 1999) mit einer einem Studium entsprechenden zielsprachlichen Kompetenz (vgl. Lenz 2002b, S. 10) bzw. einer Ausbildung bzw. Weiterbildung „in einer spezifischen Sachfachsprachdidaktik“ (Krechel 2003, S. 215). Diskrepanzorientiertes Erfahrungswissen soll gründen in Erfahrungen allgemein (vgl. Krowke 2002, S. 2) und „im Umgang mit Perspektivkontrastierungen innerhalb heterogener sozialer Welten“ (Dirks 2002, S. 248), in der „Erfahrung neuer Formen der Sozialität (v. a. im Rahmen der Fortbildung mit anderen bilingual unterrichtenden Lehrkräften)“ (Dirks 2002, S. 248) und in Auslandserfahrung oder zumindest im Mitwirken an interkulturellen Projekten (vgl. Christ 2002, S. 58). All diese Erfahrungen sollen zu „Erprobtheit im Umgang mit Diskrepanzerfahrungen“ (Dirks 2002, S. 248) führen. Eine sensible Wahrnehmung wird gefordert im Hinblick auf die behutsame Durchführung von Textarbeit (vgl. Krechel 2003, S. 198) und auf die Auswertung von Filmmaterial (vgl. Krechel 2003, S. 211) sowie als Gespür beim funktionalen Einsatz von Mutter- und Zielsprache (vgl. Krechel 2003, S. 201). Das erwartete Erfahrungswissen, das aus einem längeren Auslandsaufenthalt stammt, schließt im Idealfall ein Sachfachstudium (vgl. Wolff 2002b), ein Schulpraktikum im Ausland, eine (6-wöchige) Ausbildungsphase an einer Schule des Partnerlandes oder eine Tätigkeit als Fremdsprachenassistent bzw. -assistentin (vgl. Christ 2002, S. 58) ein. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich dem Spannungsverhältnis zwischen hohem Anspruch und sprachlichen Defiziten zu stellen, bedeutet, dieses Spannungsverhältnis im Alltag als positive Herausforderung für Lehrkräfte und

¹⁰² Diese Forderung für deutsch-französisch unterrichtende Lehrkräfte erhoben alle Befragten an den 2 Realschulen mit deutsch-französischem bilingualem Angebot in Hessen.

Schülerinnen und Schüler zu betrachten (vgl. Lummel 2004, S. 85). Zur Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, zählt, sie zu ermutigen und ihre Frustration verständnisvoll zu ignorieren (vgl. Rautenhaus 2005, S. 117). Die Fähigkeit zur Lehrplanarbeit bedeutet, adressatenspezifische Curricula und Lehrpläne zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren (vgl. Krechel 2005b, S. 16).

Die genannten Autoren fordern für BLL-Lehrkräfte 15 fachlich-methodische Kompetenzen: die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden, zielsprachliche Kompetenz, fremdsprachendidaktische Fähigkeit, Medienkompetenz, die Fähigkeit, Lernerautonomie zu fördern, didaktische Kompetenz, Sachfachkompetenz, Wissenschaftskompetenz, ein spezifischer Umgang mit Fehlern, (inter-)kulturelle Kompetenz, fachsprachliche Kompetenz, Diagnosefähigkeit, die Fähigkeit, interkulturelles Lernen zu fördern, sachfachdidaktische Kompetenz sowie Methodenkompetenz. Unter der Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden, ist die Kompetenz zu verstehen, Sach- und Sprachlernen des Lernalers bzw. der Lernerin eng aufeinander zu beziehen (vgl. Eurydice 2006, S. 41; Vollmer 2005b, S. 135, 141) bei der „Planung, Durchführung und Evaluation von bilinguaalem Sachfachunterricht und bilingual orientiertem Fremdsprachenunterricht“ (Krechel 2005b, S. 16) und „die Möglichkeiten im Klassenzimmer [zu; Sc.-R.] schaffen, die es allen Lernenden ermöglichen, Fortschritte in allen (...) Zielbereichen [des BLL; Sc.-R.] zu erlangen“ (Werlen 2006, S. 209). Dazu zählt: das Verzaubern, „mit der Sache immer auch gleich die notwendige Sprache zu vermitteln“ (Rautenhaus 2005, S. 114), dabei die Muttersprache bzw. L1 planvoll mitzubeneutzen (vgl. Butzkamm 2005, S. 91) und Mutter- und Fremdsprache funktional einzusetzen (vgl. Sekretariat 2006, S. 21), Lese- und Schreibtechniken mit sachfachrelevanten Arbeitsweisen zu verbinden (vgl. Sekretariat 2006, S. 21), diejenigen sprachlichen Mittel geschickt und zielorientiert in das BLL zu integrieren, die die Schülerinnen und Schüler benötigen, um Sachverhalte des Sachfaches angemessen auszudrücken (vgl. Biederstädt 2005, S. 129), sprachliche Wiederholung in Sachfeldern intelligent anzulegen (vgl. Rautenhaus 2005, S. 114) sowie allgemeinsprachliche und fachsprachliche Progression zu verbinden (vgl. Christ 2002, S. 58); das gezielte Fördern von Fachwissen und fachliche Methodenkompetenz als auch von Sprachwissen und Zweitspracherwerb (vgl. Vollmer 2005b, S. 142); sowie das Helfen im Sinne von „*scaffolding* [d. h.; Sc.-R.] im Vollzug der sprachlichen und sachlichen Bewältigung einer inhaltlichen Aufgabe selbst immer wieder Brücken [zu; Sc.-R.] bauen, Hilfsangebote [zu; Sc.-R.] machen, den Rahmen ab[zu]stecken, Hinweise [zu; Sc.-R.] geben“ (Vollmer 2005b, S. 141), geschickt auf die Kommunikationsversuche der Schülerinnen und Schüler zu reagieren (Vokabelfragen der Schülerinnen und Schüler z. T. im

Vorgriff zu beantworten, Gelerntes aus ihnen herauszulocken, ihren Wortschatz zu differenzieren, ihre Fehler zu korrigieren, ihr Gesagtes zu erweitern etc.; vgl. Rautenhaus 2005, S. 117), bei Interferenzen aus der ersten konzeptuellen Welt induktive und deduktive Wege anzubieten (z. B. Erklärungen abzugeben oder Vergleiche anzuregen), um den Lernenden zu zeigen, wo sie sich irren (vgl. Niemeier 2005, S. 40). Dazu benötigt die BLL-Lehrkraft Kenntnis von BLL in unterschiedlichen didaktischen Formen (vgl. Christ 2002, S. 58), „Vertrautheit mit auf Sprache und Sachfach bezogenen Lern- und Arbeitstechniken“ und die Fähigkeit, sie „auf einer höheren Ebene zu abstrahieren und ihre Gemeinsamkeiten zu überschauen“ (Wolff 2002b, S. 261), eine doppelte Blickrichtung auf die Sache bzw. den Inhalt und auf die Sprache bzw. die Form (vgl. Butzkamm 2005, S. 95), eine den Bedingungen von zweitsprachlichem Lernen angemessene didaktische Kompetenz (vgl. Vollmer 2005b, S. 134), die die Fähigkeit einschließt, zwischen Sprachbezogenheit und Sachbezogenheit fliegend zu wechseln (vgl. Butzkamm 2005, S. 94), Findigkeit, Wendigkeit, Phantasie und Einfallsreichtum, um mit den knappen verfügbaren Ausdrucksmitteln Themen zu bestreiten (vgl. Butzkamm 2005, S. 92), sowie Unterrichtspraxis und -proben in Klassen mit bilingualem Unterricht (vgl. Christ 2002, S. 58). Die erwartete zielsprachliche Kompetenz umfasst eine Kompetenz in der (Schul-)Fremdsprache (vgl. Eurydice 2006, S. 41; Heß 1999; Otten/Wildhage 2003a, S. 22), genauer eine allgemeinsprachliche und sachfachorientierte Sprachkompetenz (vgl. Sekretariat 2006, S. 21), die überdurchschnittlich (vgl. Appel 2003, S. 130; Krechel 2003, S. 199; Sekretariat 2006, S. 21) bzw. besonders hoch entwickelt (Krechel 2005b, S. 16) ist. Diese zielsprachliche Kompetenz bedeutet mehr als Fachsprachenkompetenz (vgl. Bach 2005, S. 20) und schließt ein: zum einen diskursive Fähigkeiten (vgl. Appel 2003, S. 130), die den erhöhten Anforderungen des öffentlichen Redens (vgl. Appel 2003, S. 130) entsprechen, um in der Fremdsprache zu unterrichten (vgl. Leupold 2003, S. 54) und sie hier als ‚natürliche‘ Unterrichtssprache (vgl. Lummel 2004, S. 85) angemessen (Krechel 2005b, S. 16) zu verwenden; zum anderen ein hohes Maß sprachlich-konzeptueller Sicherheit und Flexibilität im Allgemeinen (vgl. Vollmer 2005b, S. 134), im Gebrauch der Register der Fremdsprache (vgl. Wolff 2002b) und beim Übergang von einem Unterrichtsschritt zum nächsten (inklusive überleitender Ausdrücke, inhaltlicher Verbindungen und verschiedener Zugänge zum Thema; vgl. Appel 2003, S. 130). Diese zielsprachliche Kompetenz entspricht nicht nur einer ausgebildeten Fremdsprachenlehrkraft (vgl. Lenz 2002b, S. 11), sondern ist muttersprachenähnlich, um die Lernumgebung so zu gestalten, dass hochkomplexe Inhalte vermittelt werden, und um schwierige Lernprozesse zu koordinieren (vgl. Wolff 2002b); im Idealfall ist die Lehrkraft ein *native speaker* (vgl. Krowke 2002, S. 5)

bzw. bilingual (vgl. Niemeier 2005, S. 40). Die erwarteten fremdsprachendidaktischen Fähigkeiten der BLL-Lehrkraft sind ihre Kenntnisse vom (vgl. Heß 1999; Krechel 2003, S. 199; Krechel 2005b, S. 15) und spezifische Kompetenz (vgl. Sekretariat 2006, S. 21) im Bereich allgemeiner – und sachfachorientierter (vgl. Krechel 2005b, S. 16) – Fremdsprachendidaktik. Sie basiert auf der „Vertrautheit mit fremdsprachendidaktischen Ansätzen“ (Wolff 2002b, S. 261) und „mit Förderungsmöglichkeiten der produktiven und rezeptiven Kompetenz in der Fremdsprache“ (Wolff 2002b, S. 262; d. h. Schreib- und Lesestrategien inklusive Planungs-, Interferenzierungs- und Formulierungsstrategien); dies schließt die Fähigkeit ein, die Sprachprobleme vorausschauend, vorbeugend und planvoll in den bilingualen Lehrprozess einzubeziehen (vgl. Butzkamm 2005, S. 93) und systematische Sprachförderung (Krampitz 2007, S. 139-141) zu betreiben, die Schülerinnen und Schüler darin schult, von reproduzierendem über rekonstruierenden und freien Sprachgebrauch zu selbstverständlichem Sprechhandeln zu gelangen (vgl. Lummel 2004, S. 86). Die zu planende und durchzuführende (Krechel 2005b, S. 16) Spracharbeit hat inhaltsbezogen (vgl. Krechel 2005b, S. 16; Sekretariat 2006, S. 21), gezielt und BLL-spezifisch (Krampitz 2007, S. 139-141) zu sein sowie gegründet auf konkrete Vorstellungen (Krampitz 2007, S. 139-141), Prinzipien (vgl. Sekretariat 2006, S. 21) und Einblicke in anwendungsbezogenes Sprachenlernen (vgl. Christ 2002, S. 52). BLL-spezifische Medienkompetenz bedeutet *“seeking and preparing appropriate materials”* (Eurydice 2006, S. 52), adressatenspezifische Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren (vgl. Krechel 2005b, S. 16) und schließt BLL-„spezifische Kompetenzen bei der Materialauswahl und der Materialgestaltung“ (Sekretariat 2006, S. 21) ein: das Suchen, Vorbereiten, Analysieren, Auswählen und Zusammenstellen oder das adaptative (kognitionsbasierte und lerntheoretisch aufgeklärte) Nachbessern (vgl. Vollmer 2005b, S. 134) oder Selbstentwickeln (vgl. Müller-Schneck 2002; Heß 1999) von zielsprachlichen Unterrichtsmaterialien anhand sachfachorientierter Kriterien; das Verwenden anschaulicher Medien, bei denen Informationen redundant vermittelt werden (vgl. Lummel 2004, S. 86); das Gestalten und Einsetzen von „Medien so (...), dass der Schüler inhaltlich tief in die Materie eintauchen kann“ (Lummel 2004, S. 86); Geschick, dass diese Materialien das fachliche und das fremdsprachliche Lernen unterstützen (vgl. Krowke 2002, S. 7); das Vereinfachen zielsprachlicher Texte auf Schülerlernniveau (vgl. Heß 1999); sowie das Unterstützen der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche nach zielsprachlichen Materialien (vgl. Heß 1999). Diese Medienkompetenz setzt bei der BLL-Lehrkraft Prinzipien und Konzepte voraus (für die Analyse und selbstständige Erstellung von Unterrichtsmaterialien sowie für den Einsatz elektronischer Medien; vgl. Krechel 2005b, S. 30), das Nutzen der

Neuen Technologien bei den eigenen Recherchen für das sachfachbezogene Lernen in der Fremdsprache (vgl. Wolff 2002b), „Vertrautheit mit Quellen und Materialien für das Sachfach in der Zielkultur“ (Wolff 2002b, S. 262), sodass sich die Perspektive der Lehrkraft auf das Sachfach erweitert (vgl. Wolff 2002b, S. 262), sowie organisatorisches Geschick (vgl. Nietsch/Vollrath 2003, S. 156). Die Fähigkeit, Lernerautonomie zu fördern, besteht: in der Bereitschaft, schüleraktive Lehr- und Lernformen zu wählen (vgl. Heß 1999); darin die Lernenden „einerseits loslassen [zu; Sc.-R.] können und ihnen andererseits eine klare verbindliche Zielvorstellung vor[zugeben“ (Lummel 2004, S. 89); ihnen Zeit zu geben, „um Inhalte in intensiven Erarbeitungsphasen eigenständig zu entdecken und die Reduktion auf das Wesentliche selbst zu leisten“ (Lummel 2004, S. 88); in der Fähigkeit, die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern zu moderieren und sie möglichst alle zu ihrem Recht kommen zu lassen (vgl. Rautenhaus 2005, S. 117); sowie darin „spontan, aber doch in sensibler Handhabung immer wieder auf vorhandenes Wissen, auf sprachliche Verbesserungsmöglichkeiten sowie dem Lerner zur Verfügung stehende Hilfsmittel der Reflexion und der Monitorisierung zu verweisen, wenn die Notwendigkeit dafür besteht“ (Vollmer 2005b, S. 141). Dies verlangt von der BLL-Lehrkraft, der Gefahr verstärkter Lehrerdominanz zu widerstehen (vgl. Rautenhaus 2005, S. 114), die in ihrer (derjenigen der Schülerinnen und Schüler) überlegenen Sprach- (vgl. Lummel 2004, S. 89) und Sachfachkompetenz (vgl. Heß 1999) besteht; überdies benötigt die Lehrkraft „Vertrautheit mit den Verfahren des selbstständigen Arbeitens und der Förderung des selbstständigen Arbeitens“ (Wolff 2002b, S. 261), die Fähigkeit, Ansätze der Lernerautonomie zu bewerten vor dem theoretischen Hintergrund des Konstruktivismus (vgl. Wolff 2002b, S. 261), Konzepte und Materialien zu entwickeln, um den Schülerinnen und Schülern die für BLL notwendigen *study skills* (u. a. für den Umgang mit authentischem zielsprachlichem Fachmaterial) und *skill awareness* zu vermitteln (vgl. Lalla 2002), sowie die Fähigkeit, das Potenzial der Neuen Technologien zu nutzen für das sachfachbezogene selbstständige und kooperative Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache (vgl. Wolff 2002b). Von BLL-Lehrkräften wird didaktische Kompetenz allgemeiner (vgl. Eurydice 2006, S. 41; Otten/Wildhage 2003a, S. 22) sowie spezifischer Art verlangt: als ganzheitlich lernorientierter Ansatz (i. S. v. *“a more integrated approach to both teaching and learning, requiring that teachers should devote special thought not just to how languages should be taught, but to the educational process in general.”* Eurydice 2006, S. 7); als koordiniertes fächerübergreifendes Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht (Helbig 2003, S. 184) angemessen an die jeweilige Lern- und Altersstufe (vgl. Vollmer 2005b, S. 134); als Vorhalten eines breiten Angebots an Lernmöglich-

keiten, -wegen und -strategien, um den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden (vgl. Niemeier 2005, S. 38); als „hohen Verfügungsgrad über unterschiedliche Darstellungsformen“ (Vollmer 2005b, S. 134); als sorgfältiges Auswählen des Unterrichtsstoffs (vgl. Krechel 2003, S. 200); als Einplanen und Bereitstellen von Stützmaßnahmen allgemein (vgl. Krechel 2003, S. 199) sowie von sprachlichen und methodischen Hilfen (vgl. Krechel 2003, S. 201; Sekretariat 2006, S. 21). Sachfachkompetenz bedeutet, das Sachfach(-thema) hochgradig kompetent zu durchdringen (vgl. Eurydice 2006, S. 41; Vollmer 2005b, S. 134) und kompetent vertreten zu können (vgl. Leupold 2003, S. 54; Otten/Wildhage 2003a, S. 22) aufgrund wissenschaftlich fundierter Sachkompetenz (vgl. Bach 2005, S. 20); zur Sachfachkompetenz zählen ein ganzheitlich orientierter Zugang zum Thema (vgl. Niemeier 2005, S. 41), „spezifische Kenntnisse des soziokulturellen Hintergrundes, vor dem sich das Sachfach in der fremdsprachlichen Kultur entwickelt hat“ (Krechel 2005b, S. 16), „Vertrautheit mit den wissenschaftlichen Ansätzen des Sachfaches in der Zielkultur“ (Wolff 2002b, S. 262), um unterschiedliche Perspektiven auf die Sachfachgegenstände im BLL einnehmen zu können (vgl. Wolff 2002b, S. 262), und die Bereitschaft, den Stoff gründlicher als bisher zu durchdenken (für die Präsentationsphase, um ihn hier folgerichtig und anschaulich mit möglichst wenig sprachlichen Verstehenshindernissen zu entwickeln; vgl. Butzkamm 2005, S. 92). Die von BLL-Lehrkräften geforderte Wissenschaftskompetenz meint zum einen, darüber informiert zu sein, was im Unterrichtsfach an wissenschaftlichem Wissen existiert und als solches gilt (vgl. Breidbach 2001, S. 161). Zum anderen zählt linguistisches Wissen dazu: neben vertieften Kenntnissen über Strukturen der Fremdsprache (vgl. Krechel 2005b, S. 15) und wissenschaftlich fundierter Sachkompetenz im Sprachfach (vgl. Bach 2005, S. 20) sind Vertrautheit mit Fremdsprachenlinguistik, Theoriekenntnisse über Fachsprachen und die Fähigkeit, Fachtexte im Hinblick auf ihre sprachlichen Spezifika zu beschreiben und ihren Schwierigkeitsgrad zu ermessen (vgl. Wolff 2002b, S. 261), „Vertrautheit mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten der produktiven und rezeptiven Sprachverarbeitung“ (Wolff 2002b, S. 260) und Wissenskompetenz in der Psycholinguistik der Sprachverarbeitung (vgl. Wolff 2002b, S. 261), „umfassende Kenntnisse der Theorien zum L2-Erwerb und zum Bilingualismus“ (Wolff 2002b, S. 261), Vertrautheit mit den Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung und der Forschung zum individuellen wie gesellschaftlichen Bilingualismus (Wolff 2002b, S. 261) sowie „Kenntnisse über die lernpsychologischen Voraussetzungen eines auf Bilingualismus abzielenden Unterrichts und den theoretischen Hintergrund einer bilingualen Erziehung“ (Krechel 2005b, S. 15-16). Überdies hat die BLL-Lehrkraft die Erkenntnistheorie sowie die Ergebnisse und Methoden der Wissenschaftsgeschichte zu

kennen. Sie soll diese Wissenschaftskompetenz in die didaktische Reflexion und in das unterrichtliche Handeln inkorporieren können (vgl. Breidbach 2001, S. 171-172). Ein BLL-spezifischer Umgang mit Fehlern meint ein Korrektur- und Bewertungsverhalten (vgl. Sekretariat 2006, S. 21), das einschließt: spezifische Beurteilungskompetenzen, um sprachliche und fachliche Leistung angemessen zu gewichten (vgl. Krechel 2005b, S. 16); ein sehr sensibles (vgl. Krechel 2003, S. 201; Krowke 2002, S. 6) und höchst differenziertes Fehlerkorrekturverhalten, das sich auf sachliche Genauigkeit bezieht (statt auf formale Richtigkeit wie im Fremdsprachenunterricht; vgl. Rautenhaus 2005, S. 118); einen bewussten Umgang mit (Krampitz 2007, S. 139-141) und eine erhöhte Toleranz gegenüber (vgl. Krechel 2003, S. 201) sprachlichen Fehlern; die Fähigkeit, im Klassenzimmer eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, in der zum einen niemand Angst haben muss, einen Fehler zu machen (weder im fremdsprachlichen noch im sachfachlichen Anteil der Stunde; vgl. Niemeier 2005, S. 38), und die zum anderen unter den Schülerinnen und Schülern konstruktive Kritik fördert und für Abwertungen der Arbeit anderer keinen Raum lässt (vgl. Heß 1999). (Inter-)kulturelle Kompetenz umfasst für BLL-Lehrkräfte „besondere landeskundliche und interkulturelle Kompetenzen“ (Krechel 2005b, S. 16), vertiefte Kenntnisse über Kultur und Zivilisation des anderen Landes (vgl. Krechel 2005b, S. 15) sowie Kenntnis der unterschiedlichen Wertorientierungen Jugendlicher (vgl. Christ 2002, S. 52-53)¹⁰³. Diese interkulturelle Kompetenz basiert auf „Vertrautheit mit der Zielkultur auf der Basis eines längeren Auslandsaufenthaltes“ (Wolff 2002b, S. 262) – im Idealfall mit Sachfachstudium im Ausland für „eine breitere Perspektive auf das Sachfach und seinen Stellenwert in der Zielkultur“ (Wolff 2002b, S. 262), auf „Vertrautheit mit Verfahren der Beschreibung kultureller Phänomene (ethnographische Verfahren, Diskursanalyse)“ (Wolff 2002b, S. 262), um Ziel- und Ausgangskultur zu vergleichen und Unterschiede zu erkennen (vgl. Wolff 2002b, S. 262), sowie auf der Fähigkeit, permanent zwischen den beiden konzeptuellen Welten hin- und herzuschalten – und zwar im Idealfall als bicultureller Mensch (vgl. Niemeier 2005, S. 40), „denn nicht nur Sprache, auch jedes Sachfach ist kulturell kodiert. Das verlangt nach der Fähigkeit, sprachlich und fachlich einen kulturadäquaten Perspektivenwechsel vollziehen zu können“ (Bach 2005, S. 21). Fachsprachliche Kompetenz – als Teil überdurchschnittlicher Sprachkompetenz (vgl. Bach 2005, S. 20) in der Fremdsprache (vgl. Heß 1999) – bedeutet, ausreichende Einblicke (vgl. Christ 2002, S. 52) und Kenntnisse in fachsprachliche Aspekte des Sachfachs zu haben, um das

¹⁰³ Christ spricht hier und im Weiteren von ‚Europakompetenz‘ für grenzüberschreitende Arbeit (vgl. Christ 2002, S. 52-53).

Sachfach in der Zielsprache auf eine didaktisch angemessene Weise vermitteln zu können (vgl. Niemeier 2005, S. 33); dazu zählen die Beherrschung von Fachvokabular (vgl. Appel 2003, S. 130), eine „hohe Flexibilität im Gebrauch der fachsprachlichen Register des Sachfachs“ (Wolff 2002b, S. 260) sowie terminologische, funktionale, textuelle und grammatische Fähigkeiten, die die Fachsprache konstituieren (vgl. Wolff 2002b, S. 260). Mit dem Begriff ‚Diagnosefähigkeit‘ bündele ich allgemeine Kompetenzen als Beobachter bzw. Beobachterin und Handlungsforscher bzw. -forscherin (vgl. Vollmer 2005a, S. 57; Vollmer 2005b, S. 145), die Fähigkeit zu einer genauen Bestandsaufnahme der Lernerkompetenzen (vgl. Krechel 2003, S. 199), die besondere Aufmerksamkeit für die kognitiven Prozesse der Schülerinnen und Schüler im BLL (vgl. Lalla 2002), genauer: „in außerordentlich kompetenter und differenzierter Weise darauf zu achten, ob und wie diese [Input-; Sc.-R.] Angebote von dem einzelnen bilingualen Lerner aufgegriffen, integriert, angewendet oder wieder fallen gelassen werden und welche möglichen Verzerrungen, Missverständnisse oder Fehler sich dabei einschleichen können“ (Vollmer 2005b, S. 136), sowie die Fähigkeit, die sprachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen, um eine Über- bzw. Unterforderung (z. B. bei der Wahl der Unterrichtsmaterialien) zu vermeiden (vgl. Daum 1997). Die Fähigkeit, interkulturelles Lernen zu fördern, umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit, die Perspektive des Anderen zu vermitteln (vgl. Christ 2002, S. 52-53) und bei den Schülerinnen und Schülern sowohl Interesse und Sympathie für die fremde Kultur (vgl. Rössler 2002) zu wecken als auch Aufmerksamkeit für perspektivische Differenzen fremdsprachlicher und muttersprachlicher Begriffe, sodass *language awareness* in *cultural awareness* einmündet (vgl. Rössler 2002). Dazu bedarf es auch der Fähigkeit, Dimensionen des interkulturellen Lernens im Fachunterricht zu sehen (vgl. Sekretariat 2006, S. 21) und fächerübergreifendes Arbeiten für den Prozess interkulturellen Lernens zu nutzen (vgl. Rössler 2002). Überdies dienen Einblicke in die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache dazu, bei grenzüberschreitender Arbeit die Kultur des eigenen Landes zu vermitteln und Erscheinungen der fremden und der eigenen Kultur vergleichend darzustellen (vgl. Christ 2002, S. 52-53). Sachfachdidaktische Kompetenz umfasst entsprechende Kenntnisse (vgl. Krechel 2005b, S. 15), „Vertrautheit mit (...) der Didaktik des Sachfachs“ (Wolff 2002b, S. 261) und Mut zur inhaltlichen Substanz, mit der die Schülerinnen und Schüler zu faszinieren sind (vgl. Lummel 2004, S. 86). Methodenkompetenz, d. h. „methodische Multiperspektivität, spezifisch also die Fähigkeit, über die Grenzen fachbezogener Methoden schauen und unterrichtlich entsprechend planen und handeln zu können“ (Bach 2005, S. 21), schließt methodisches Geschick (vgl. Heß 1999) ein.

In den ausgewählten Publikationen werden 3 sozial-kommunikative Kompetenzen für BLL-Lehrkräfte genannt: Team-, Kooperations- und Beratungsfähigkeit. Teamfähigkeit unter BLL-Lehrkräften bedeutet, eng (vgl. Biederstädt 2005, S. 129; Krechel 2003, S. 199), fokussiert, kohärent und transparent zusammenzuarbeiten, um Lehr-/Lernprozesse zu beschleunigen und Lehrkräfte (längerfristig betrachtet) zu entlasten (vgl. Otten 2003, S. 221); dazu zählt u. a. Unterrichtsmaterialien kollegial auszutauschen (vgl. Wildhage 2003, S. 109), sich die Arbeit zwischen den Sprach- und den Sachfachlehrkräften aufzuteilen, um Lesefertigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen (vgl. Thürmann 2005, S. 80), die Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens in der Schulpraxis zusammen mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Schülerinnen und Schülern weiterzuentwickeln (vgl. Wildhage 2003, S. 111), sowie *Teamenteaching* und andere Formen der Zusammenarbeit zwischen BLL-Sachfachlehrkräften, sodass die Themen von anderen Sachfächern aufgegriffen und vertieft werden (vgl. Lenz 2002b, S. 10). Kooperationsfähigkeit geht hier weniger weit: Sie bezieht sich auf das Kooperieren von Praktikern mit Theoretikern (vgl. Rautenhaus 2005, S. 110; Vollmer 2005a, S. 57), von Praktikern untereinander und von Fremdsprachenlehrkräften mit Sachfachlehrkräften (vgl. Vollmer 2005a, S. 57); sie beinhaltet die Bereitschaft, die Grenzen zwischen den Fächern zugunsten einer gemeinsamen Arbeit abzubauen, sich abzusprechen und zumindest stärker als bislang zu kooperieren (vgl. Mentz 2001). Die geforderte Beratungsfähigkeit bezieht sich auf Schülerinnen, Schüler und Eltern mit Blick auf bilinguale Bildungsangebote (vgl. Krechel 2005b, S. 16).

Ich fasse zusammen: In den ausgewerteten Publikationen werden folgende 31 Lehrerkompetenzen – verteilt auf alle 4 Kompetenzklassen – von der Lehrkraft, die BLL umsetzt, verlangt:

- 5 Persönlichkeitseigenschaften: Lernbereitschaft und professionelles Selbstverständnis (jeweils 4 Nennungen), Überzeugtsein von BLL (2 Nennungen) sowie Glaubwürdigkeit und Flexibilität (jeweils 1 Nennung);
- 8 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen: Bereitschaft und Tatkraft zur Mehrarbeit (14 Nennungen), Erfahrungswissen aus einer fundierten Ausbildung (9 Nennungen), diskrepanzorientiertes Erfahrungswissen (4 Nennungen), eine sensible Wahrnehmung (3 Nennungen), Erfahrungswissen aus einem Auslandsaufenthalt (2 Nennungen), das Sich-dem-Spannungsverhältnis-Stellen zwischen hohem Anspruch und sprachlichen Defiziten, die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sowie die Fähigkeit zur Lehrplanarbeit (jeweils 1 Nennung);
- 15 fachbetonte Qualifikationen: die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu

verbinden (22 Nennungen), zielsprachliche Kompetenz (21 Nennungen), fremdsprachendidaktische Fähigkeit (17 Nennungen), Medienkompetenz (16 Nennungen), die Fähigkeit, Lernerautonomie zu fördern (12 Nennungen), didaktische Kompetenz (11 Nennungen), Sachfachkompetenz und Wissenschaftskompetenz (jeweils 10 Nennungen), ein spezifischer Umgang mit Fehlern und (inter-)kulturelle Kompetenz (jeweils 9 Nennungen), fachsprachliche Kompetenz (7 Nennungen), Diagnosefähigkeit und die Fähigkeit, interkulturelles Lernen zu fördern (jeweils 6 Nennungen), sachfachdidaktische Kompetenz (3 Nennungen) sowie Methodenkompetenz (2 Nennungen);

- 3 soziale Kommunikationsvoraussetzungen: Teamfähigkeit (7 Nennungen), Kooperationsfähigkeit (4 Nennungen) und Beratungsfähigkeit (1 Nennung).

Diese Lehrerkompetenzansprüche für BLJ werden im analysierten *Sampling* insgesamt 219-mal erhoben: die personalen Kompetenzen insgesamt 12-mal, die aktivitäts- und umsetzungsorientierten insgesamt 35-mal, die fachlich-methodischen 161-mal und die sozial-kommunikativen insgesamt 11-mal. Ihre Bedeutung diskutiere ich im folgenden Kapitel.

4.4 Ergebnisinterpretation der Dokumentenanalysen

4.4.1 Ergebnisinterpretation der Dokumentenanalyse zu Merkmalen ‚schlechter‘ Lehrkräfte

An den Ergebnissen der Dokumentenanalyse zur ‚schlechten‘ Lehrkraft fällt auf, dass – gemessen an der Zahl erwähnter Kompetenzmängel – die personale, die aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie die sozial-kommunikative Klasse gleich stark sind mit einem leichten Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse. Der mangelhafte fachlich-methodische Kompetenzbereich ist – mit knapp der Hälfte aller Mängel – hingegen doppelt so umfangreich wie jeder der 3 anderen Bereiche. Sein starkes Übergewicht wird auch dadurch bestätigt, dass auf die fehlenden fachlichen Qualifikationen einer ‚schlechten‘ Lehrkraft etwa die Hälfte aller Nennungen entfällt.

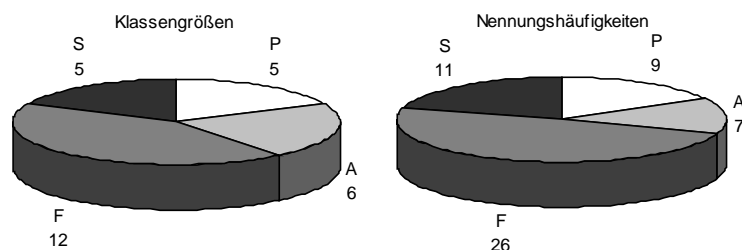


Abb. 3: Ergebnisse der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein: Indizien für Kompetenzmängel ‚schlechter‘ Lehrkräfte

Frage ich in einem nächsten Interpretationsschritt (vgl. Kapitel 4.2.2) nach der Bedeutung dieser lernbereichsunabhängigen Indizien ‚schlechter‘ Lehrkräfte für die Kompetenzprofile der Lehrkräfte, die EULLE bzw. BLL umsetzen, so verbinde ich in diesem Schritt Negativ- mit Positivlisten. Wiewohl das Gegenteil der aufgelisteten Indizien einer ‚schlechten‘ Lehrkraft nicht automatisch eine ‚gute‘ Lehrkraft konstituiert, ist doch folgender Schluss zulässig: Eine Voraussetzung, um keine ‚schlechte‘ Lehrkraft zu sein – allgemein und als EULLE- oder BLL-Lehrkraft –, ist es, die genannten 28 personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Mängel zu vermeiden.

4.4.2 Ergebnisinterpretation der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE

Von den insgesamt 24 für EULLE geforderten Lehrerkompetenzen sind die personale, die aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie die sozial-kommunikative Klasse etwa gleich stark: Die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse hat ein leichtes Über-, die sozial-kommunikative Klasse ein leichtes Untergewicht; im Schnitt machen sie jeweils etwa ein Fünftel aller Forderungen aus. Dies bestätigt zum Teil meine Arbeitsthese 2.2: Das erforderliche Lehrerkompetenzprofil für EULLE weist ein in etwa ausgewogenes Verhältnis der personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten sowie sozial-kommunikativen Kompetenzklassen auf mit leichtem Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten. Doch der fachlich-methodische Bereich ist mit einem guten Drittel aller Lehrerkompetenzansprüche für EULLE etwa doppelt so groß wie der personale und wie der sozial-kommunikative Bereich. In Bezug auf die fachbetonten Qualifikationen ist Arbeitsthese 2.2 damit falsifiziert. Dieses Ergebnis wird bestätigt von der Nennungshäufigkeit fachlich-methodischer Kompetenzen, die mit fast der Hälfte aller Nennungen für

EULLE überproportional vertreten sind. (Diese Überzahl an Nennungen fehlt der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse, die deutlich unterrepräsentiert ist; ihre 4 sozialen Kommunikationsvoraussetzungen werden nur 6-mal gefordert.)

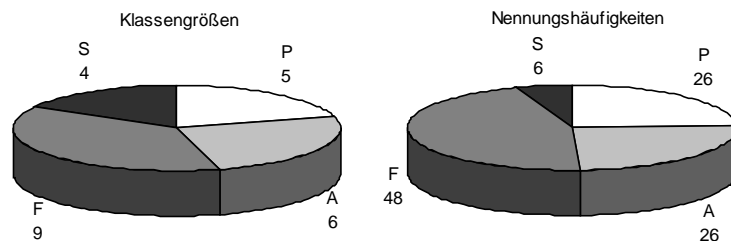


Abb. 4: Dokumentenanalyse: quantitative Ergebnisse zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE

Im nächsten Interpretationsschritt vergleiche ich quantitativ die ermittelten Lehrerkompetenzansprüche für EULLE mit den Analyseergebnissen zur ‚schlechten‘ Lehrkraft: Aus oben stehender Ergebnisinterpretation zu EULLE und aus Kapitel 4.4.1 ist klar, dass beide Dokumentenanalysen zum einen übereinstimmen in der relativen Ausgewogenheit der Selbstorganisationsdispositionen mit einem leichten Übergewicht der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen und diesen Teil von Arbeitsthese 2.2 bestätigen. Zum anderen ist bereits klar, dass beide Dokumentenanalysen auch in der deutlichen Dominanz der Selbststeuerungsstrategien übereinstimmen und damit jenen Teil von Arbeitsthese 2.2 falsifizieren, der besagt, die fachlich-methodische Kompetenzklasse falle ebenfalls unter diese Ausgewogenheit.

Ich interpretiere weiter (vgl. Kapitel 4.2.2) und erstelle dazu eine Synthese aus den Mängeln einer ‚schlechten‘ Lehrkraft, die es für eine EULLE-Lehrkraft zu vermeiden gilt (vgl. Kapitel 4.4.1), und aus ihren Lehrerkompetenzansprüchen; diese Synthese soll die dichte Beschreibung des EULLE-Profiles schärfen und Arbeitsthese 2.1 sowie 2.2 erneut prüfen. Dabei ist im Sinne einer schlüssigen Interpretation zweierlei zu beachten: Die Vermeidung von Mängeln bedeutet nicht automatisch, ihr Gegenteil zu erreichen; darum formuliere ich nur vorsichtig um oder behalte die negative Formulierung bei. In der Kompetenzbeschreibung sind manche Kompetenzansprüche an EULLE-Lehrkräfte EULLE-spezifisch, obwohl die Kurzfassung des Anspruchs dies nicht erkennen lässt; darum interpretiere ich die detaillierten Ergebnisse beider Dokumentenanalysen (vgl. Kapitel 4.3.1 und 4.3.2) und fasse sie kurz zusammen (vgl. Abb. 5); selbstverständlich bleiben in dieser Synthese die Nennungshäufigkeiten unberücksichtigt. Zu ihrem genauen Verständnis ist der Rückgriff auf die Detailbeschreibungen

(vgl. Kapitel 4.3.1 und 4.3.2) unerlässlich.

Im Bereich personaler Kompetenzen einer EULLE-Lehrkraft wird die Forderung nach einem spezifischen professionellen Selbstverständnis einer EULLE-Lehrkraft bestätigt von diesem Mangel einer ‚schlechten‘ Lehrkraft; das professionelle Selbstverständnis hat angemessen zu sein. Die Überzeugung, die von einer EULLE-Lehrkraft erwartet wird, wird davon bestätigt und bestärkt, den Glauben an positive Veränderungen nicht verlieren zu dürfen. Diese 2 Entsprechungen im Vergleich beider Dokumentenanalysen werden von 6 Persönlichkeitseigenschaften ergänzt: keine stark narzisstischen Eigenschaften, (kein un-)ordentliches und kein (un-)gepflegtes Auftreten, leistungsorientierte Integrität, EULLE-spezifische Lernbereitschaft und Motivation sowie allgemeine und politische Mündigkeit.

Im Bereich aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen wird die Erwartung allgemeiner und EULLE-spezifischer Bereitschaft und Tatkraft, sich einzusetzen, bestätigt vom zu vermeidenden Indiz einer ‚schlechten‘ Lehrkraft, den eigenen Arbeitseinsatz zu minimieren. Bestärkt wird das erwartete Erfahrungswissen aus einer EULLE-spezifischen Ausbildung durch das Vermeiden von vorgetäushtem Wissen; das im Ausland gesammelte Erfahrungswissen wird bestärkt durch die zu vermeidende Weltfremdheit. Zu diesen 3 Entsprechungen treten 6 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen: Motivierungsfehler vermeiden; Lehrplanvorgaben nicht (vollständig) ignorieren; (keine mangelnde) Ordnung in der Klasse; eine EULLE-spezifische Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen; die Bereitschaft, Rechenschaft abzulegen über die eigene Position im Bereich Religion und Kultur sowie die Bereitschaft, Respekt und Toleranz vorleben bezüglich Religion und Kultur.

Im Bereich fachlich-methodischer Kompetenzen bestätigt die Forderung, schwache fachliche Qualifikation zu vermeiden, den Anspruch EULLE-spezifischen Sachwissens. Dass die EULLE-Lehrkraft zielsprachlicher Kompetenz in 2 bis 3 Fremdsprachen bedarf, wird damit bestärkt, dass sie mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung zu vermeiden hat. Die von ihr erwartete Medienkompetenz wird ebenfalls bestätigt, denn sie soll keine Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln machen. Die Erwartung, keine schwache didaktisch-methodische Qualifikation aufzuweisen, bestätigt gleich 4 Kompetenzansprüche an EULLE-Lehrkräfte: die didaktisch-methodische Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln; die Fähigkeit, EULLE-spezifische Werte zu vermitteln; die Fähigkeit, Fremdsprachen zu vermitteln; die Fähigkeit, bilingual zu unterrichten. Überdies soll sie anstelle von Organisationsfehlern EULLE-spezifische Managementfähigkeit beweisen. Diese 8 Entsprechungen werden von 8 fachlichen Qualifikationen ergänzt: das Vermeiden von Fehlern bei der Lern-

förderung und -steuerung, von Diagnose-, Kontroll-, Darstellungs-, Frage- sowie Aufgaben- und Aufforderungsfehlern, (keine mangelnde) kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sowie interkulturelle Fähigkeit.

Im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen wird sowohl die erwartete Bereitschaft zur kollegialen Verständigung, Abstimmung und Kooperation als auch die Teamfähigkeit vom zu vermeidenden Mangel am Bereitschaft zur kollegialen Kooperation einer ‚schlechten‘ Lehrkraft bekräftigt. Ergänzend kommen zu diesen 2 Entsprechungen 6 soziale Kommunikationsvoraussetzungen hinzu: (statt keine Unfähigkeit) die Fähigkeit, im richtigen Ton auf andere einzugehen, Karriere oder Macht nicht zu priorisieren, Sanktionierungsfehler zu vermeiden, (keine mangelnde) potenzorientierte Integrität, Verständnis für Andersartigkeit sowie Friedensbereitschaft. Zusammenfassend ergibt die Synthese der Dokumentenanalyseergebnisse zu Lehrerkompetenzen allgemein und zu Lehrerkompetenzen für EULLE ein Profil von 41 Kompetenzansprüchen an EULLE- Lehrkräfte; 15 von ihnen sind durch die Entsprechungen in beiden Analyseergebnissen doppelt bestätigt.

Indizien einer ‚schlechten‘ Lehrkraft (Anzahl insgesamt: 28 Nennungen insg.: 53)	Indizien einer ‚guten‘ EULLE-Lehrkraft (Anzahl insgesamt: 24 Nennungen insg.: 106)	Interpretierende Synthese beider Dokumentenanalyse- ergebnisse: 41 Indizien einer kompetenten EULLE- Lehrkraft
Personale Kompetenzklasse:		
5 personale Indizien einer ‚schlechten‘ Lehrkraft (Nennungen insg.: 9):	5 personale Indizien einer ‚guten‘ EULLE-Lehrkraft (Nennungen insg.: 26):	8 personale Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft:
unangemessenes professionelles Selbstverständnis (2/9) ¹⁰⁴	professionelles Selbstverständnis (6/26)	angemessenes, EULLE-spezifisches professionelles Selbstverständnis
verlorener Glaube an positive Veränderungen (2/9)	Überzeugung (5/26)	EULLE-spezif. Überzeugung einschl. des Glaubens an positive Veränderungen
stark narzisstische Eigenschaften (3/9)		keine stark narzisstischen Eigenschaften
unordentliches, ungepflegtes Auftreten (1/9)		(kein un-)ordentliches und (un-)gepflegtes Auftreten
nicht vorhandene leistungsorientierte Integrität (1/9)		leistungsorientierte Integrität
	Lernbereitschaft (8/26)	EULLE-spezif. Lernbereitschaft
	Motivation (5/26)	EULLE-spezif. Motivation
	Mündigkeit (2/26)	allg. und polit. Mündigkeit

¹⁰⁴ In der Klammer hinter jeder Einzelkompetenz steht vor dem Schrägstrich, wie oft sie gefordert wurde, und dahinter die Zahl aller Nennungen dieser Kompetenzklasse.

Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse:		
6 aktivitäts- u. umsetzungsorientierte Indizien einer ‚schlechten‘ Lehrkraft (Nennungen insg.: 7):	6 aktivitäts- u. umsetzungsorientierte Indizien einer ‚guten‘ EULLE-Lehrkraft (Nennungen insg.: 26):	9 aktivitäts- u. umsetzungsorientierte Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft:
Minimieren des eigenen Arbeitseinsatzes (2/7)	die Bereitschaft und Tatkraft, sich einzusetzen (11/26)	allgemeine und EULLE-spezifische Bereitschaft und Tatkraft, sich einzusetzen
Vortäuschen von Wissen (1/7)	Erfahrungswissen aus der Ausbildung (4/26)	statt Wissen vorzutäuschen, Erfahrungswissen aus EULLE-spezifischer Ausbildung
Weltfremdheit (1/7)	im Ausland gesammeltes Erfahrungswissen (8/26)	statt Weltfremdheit im Ausland gesammeltes Erfahrungswissen
Motivierungsfehler (1/7)		keine Motivierungsfehler
vollständiges Ignorieren von Lehrplanvorgaben (1/7)		Lehrplanvorgaben nicht vollständig ignorieren
mangelnde Ordnung in der Klasse (1/7)		(keine mangelnde) Ordnung in der Klasse
	die Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen (1/26)	EULLE-spezifische Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen
	Bereitschaft, Rechenschaft abzugeben über die eigene Position in den Bereich Religion und Kultur (1/26)	Bereitschaft, Rechenschaft abzugeben über die eigene Position in den Bereichen Religion u. Kultur
	Bereitschaft, Respekt und Toleranz vorleben bzgl. Religion und Kultur (1/26)	Bereitschaft, Respekt und Toleranz vorleben bzgl. Religion und Kultur
Fachlich-methodische Kompetenzklasse:		
12 fachlich-methodische Indizien einer ‚schlechten‘ Lehrkraft (Nennungen insg.: 26):	9 fachlich-methodische Indizien einer ‚guten‘ EULLE-Lehrkraft (Nennungen insg.: 48):	16 fachlich-methodische Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft:
schwache fachliche Qualifikation (3/26)	Sachwissen (9/48)	EULLE-spezifisches Sachwissen statt schwacher fachlicher Qualifikation
mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung (1/26)	zielsprachliche Kompetenz in 2 bis 3 Fremdsprachen (3/48)	zielsprachliche Kompetenz in 2 bis 3 Fremdsprachen ohne mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung
Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln (2/26)	Medienkompetenz (2/48)	Medienkompetenz statt Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln
schwache didaktisch-method. Qualifikation (6/26)	die didaktisch-methodische Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln (16/48)	die didaktisch-methodische Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)
	die Fähigkeit, Werte zu vermitteln (6/48)	die Fähigkeit, EULLE-spezif. Werte zu vermitteln (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)

	die Fähigkeit, Fremdsprachen zu vermitteln (5/48)	die Fähigkeit, Fremdsprachen zu vermitteln (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)
	die Fähigkeit, bilingual zu unterrichten (2/48)	die Fähigkeit, bilingual zu unterrichten (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)
Organisationsfehler (1/26)	Managementfähigkeit (1/48)	EULLE-spezif. Managementfähigkeit anstelle von Organisationsfehlern
Diagnosefehler (1/26)		keine Diagnosefehler
Kontrollfehler (3/26)		keine Kontrollfehler
Aufgaben- und Aufforderungsfehler (3/26)		keine Aufgaben- und Aufforderungsfehler
mangelnde kognitive Aktivierung der Schüler(innen) (2/26)		(keine mangelnde) kognitive Aktivierung der Schüler(innen)
Fehler bei der Lernförderung und -steuerung (1/26)		keine Fehler bei der Lernförderung und -steuerung
Darstellungsfehler (2/26)		keine Darstellungsfehler
Fragefehler (1/26)		keine Fragefehler
	interkulturelle Fähigkeit (4/48)	interkulturelle Fähigkeit
Sozial-kommunikative Kompetenzklasse:		
5 sozial-kommunikative Indizien einer ‚schlechten‘ Lehrkraft (Nennungen insg.: 11):	4 sozial-kommunikative Indizien einer ‚guten‘ EULLE-Lehrkraft: (Nennungen insg.: 6):	8 sozial-kommunikative Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft:
mangelnde Bereitschaft zur kollegialen Kooperation (2/11)	Bereitschaft zur kollegialen Verständigung und Abstimmung (3/6)	Bereitschaft zur kollegialen Verständigung, Abstimmung und Kooperation
	Teamfähigkeit (1/6)	Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit
Unfähigkeit, im richtigen Ton auf andere einzugehen (4/11)		(keine Un-)Fähigkeit, im richtigen Ton auf andere einzugehen
Priorisierung von Karriere oder Macht (2/11)		keine Priorisierung von Karriere oder Macht
Sanktionierungsfehler (2/11)		keine Sanktionierungsfehler
mangelnde potenzorientierte Integrität (1/11)		(keine mangelnde) potenzorientierte Integrität
	Verständnis für Andersartigkeit (1/6)	Verständnis für Andersartigkeit
	Friedensbereitschaft (1/6)	Friedensbereitschaft

Abb. 5: Interpretationsergebnisse und Synthese der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein und zu Lehrerkompetenzen für EULLE

Betrachte ich diese Synthese quantitativ, so fällt auf, dass sich das Gesamtbild trotz der teilweisen Entsprechungen nicht wesentlich verändert, sondern vielmehr bestätigt: 8 personale, 9 aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie 8 sozial-kommunikative Lehrerkompetenzansprüche weisen für das EULLE-Profil ein ausgewogenes Verhältnis dieser Kompetenzklassen auf mit einem leichten

Übergewicht der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen. Dieser Teil von Arbeitstheese 2.2 ist somit hier erhärtet. 16 fachlich-methodische Ansprüche im EULLE-Profil falsifizieren erneut jenen Teil von These 2.2, die von dieser Kompetenzklasse die gleiche Ausgewogenheit erwartet.

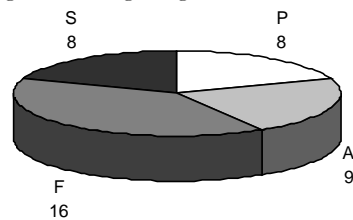


Abb. 6: Synthese der Dokumentenanalyse zur ‚schlechten‘ und zur EULLE-Lehrkraft: Klassen-
größen

These 2.1, EULLE stelle erhöhte Anforderungen an die Lehrkraft, wird von diesen Synthesergebnissen – wiewohl die Negativliste keine komplette Vergleichsliste darstellt – insofern bestätigt als erstens bei 7 Lehrerkompetenzansprüchen des EULLE-Profiles in ihren Detailbeschreibungen dieses Mehr an Kompetenzanspruch formuliert ist: im personalen Kompetenzanspruch angemessenes, EULLE-spezifisches professionelles Selbstverständnis; in den 2 aktivitäts- und umsetzungsorientierten Lehrerkompetenzansprüchen allgemeine und EULLE-spezifische Bereitschaft und Tatkraft, sich einzusetzen, sowie Erfahrungswissen aus einer EULLE-spezifischen Ausbildung (anstelle von vorge-tauschtem Wissen); in den 4 fachlich-methodischen Kompetenzansprüchen (statt schwacher didaktisch-methodischer Qualifikation) sowohl die didaktisch-methodische Fähigkeit, Europaverständnis zu vermitteln als auch Fremdsprachen zu vermitteln, statt schwacher fachlicher Qualifikation EULLE-spezifisches Sachwissen sowie zielsprachliche Kompetenz in 2 bis 3 Fremdsprachen ohne mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung. Zweitens sind neben den in ihren Detailbeschreibungen erhöhten Kompetenzansprüchen 7 per se (also bereits in ihrer Kurzbezeichnung) EULLE-spezifisch: 3 Ansprüche der personalen Kompetenzklasse (Überzeugung, Lernbereitschaft und Motivation), 2 aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzansprüche (die Ausbildung als Quelle für Erfahrungswissen sowie die Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen), 2 fachliche Qualifikationen (Werte vermitteln zu können statt schwacher didaktisch-methodischer Qualifikation und Managementfähigkeit anstelle von Organisationsfehlern). Drittens umfasst das EULLE-Profil deutlich mehr (knapp die Hälfte) Kompetenzansprüche als die lehr-/lernbereichsunabhängige Negativliste ‚schlechter‘ Lehrkräfte Mängel; dies ist kein hinreichendes Argument, aber in der Reihe der anderen drei bedeutsam. Viertens erstrecken sich

diese Punkte 1 bis 3 zusammengekommen über alle Kompetenzklassen (bei den sozialen Kommunikationsvoraussetzungen ist dies nur bei Punkt 3 der Fall). Diese Ergebnisinterpretation hat das EULLE-Lehrerkompetenzprofil geschärft und folgende Arbeitsthese mehrfach erhärtet: die Thesen 2.1 vollständig und die These 2.2 bezogen auf 3 der 4 Kompetenzklassen.

4.4.3 Ergebnisinterpretation der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzansprüchen für BLL

Unter den insgesamt 31 für BLL erwarteten Lehrerkompetenzen sind die personale und die sozial-kommunikative Klasse fast gleich stark (mit 2 Kompetenzen Unterschied, wobei die weniger zahlreichen sozialen Kommunikationsvoraussetzungen auffallend häufig genannt wurden); die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse ist doppelt so groß wie der Durchschnitt der beiden erstgenannten und hat damit ein erhebliches Übergewicht. Dies bestätigt zumindest in der Tendenz den Teil von Arbeitsthese 3.2, der besagt, dass das für BLL erforderliche Lehrerkompetenzprofil ein in etwa ausgewogenes Verhältnis der personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten sowie sozial-kommunikativen Kompetenzklassen aufweist mit einem leichten Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten. Hingegen ist der fachlich-methodische Bereich mit fast der Hälfte aller Lehrerkompetenzansprüche für BLL etwa doppelt so groß wie der aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzbereich. Arbeitsthese 3.2 ist damit in dem Teil falsifiziert, der besagt, dass auch die fachlichen Qualifikationen in einem ausgewogenen Verhältnis zu den anderen BLL-Kompetenzklassen stünden. Dies wird unterstrichen von der Nennungshäufigkeit fachlich-methodischer Kompetenzen, die mit fast drei Vierteln aller BLL-Nennungen stark überproportional vertreten sind. (Diese Überzahl an Nennungen fehlt vor allem der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse, die im Vergleich zu ihrer Klassengröße deutlich unterrepräsentiert ist.)

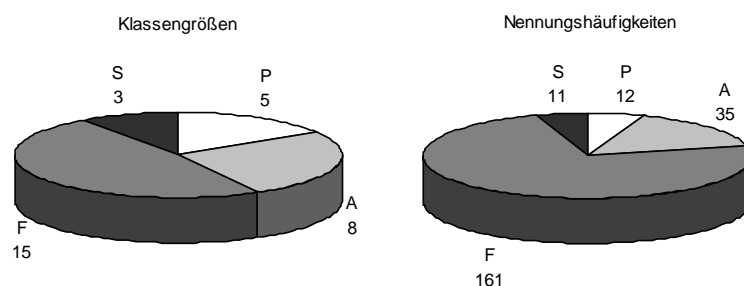


Abb. 7: Dokumentenanalyse: quantitative Ergebnisse zu Lehrerkompetenzansprüchen für BLL

Analog zu Kapitel 4.4.2 vergleiche ich im nächsten Interpretationsschritt quantitativ die ermittelten Lehrerkompetenzansprüche für BLL mit den Analyseergebnissen zur ‚schlechten‘ Lehrkraft: Aus meiner bisherigen Ergebnisinterpretation zu BLL und aus Kapitel 4.4.1 wird klar, dass beide Dokumentenanalysen zum einen in der Tendenz übereinstimmen bezüglich der Ausgewogenheit der Selbstorganisationsdispositionen und des Übergewichts der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen und diesen Teil von Arbeitsthese 3.2 bestätigen. Zum anderen ist ebenso klar, dass auch bezüglich der deutlichen Dominanz der Selbststeuerungsstrategien beide Dokumentenanalysen übereinstimmen und den hierauf bezogenen Teil von Arbeitsthese 3.2 falsifizieren.

Beide Dokumentenanalyseprodukte qualitativ vergleichend, stelle ich (wie in Kapitel 4.4.2) fest, dass sich ein Teil der Kompetenzen inhaltlich entspricht, bestärkt oder ergänzt. Darum erstelle ich eine Synthese aus den Mängeln einer ‚schlechten‘ Lehrkraft, die es zu vermeiden gilt seitens einer BLL-Lehrkraft (vgl. Kapitel 4.4.1), und ihren Lehrerkompetenzansprüchen – wiederum (wie in Kapitel 4.2.2 beschrieben) mit dem Ziel der dichten Beschreibung, Profilschärfung und Prüfung der Arbeitsthese 3.1 (und 3.2) und unter Beachtung dessen, dass die Vermeidung von Mängeln nicht automatisch ihr Gegenteil bedeutet, dass manche Kompetenzansprüche BLL-spezifisch sind, ohne dass dies in ihrer Kurzfassung ersichtlich wäre, und dass die Nennungshäufigkeiten unberücksichtigt bleiben müssen. Die Syntheseergebnisse fasse ich kurz zusammen (vgl. Abb. 8), zu deren genauem Verständnis es wiederum der Detailbeschreibungen (vgl. Kapitel 4.3.1 und 4.3.3) bedarf. Diese Abbildung (zu ihrer Lesart vgl. Kapitel 4.4.2) zeigt in ihrer rechten Spalte 41 Kompetenzansprüche an BLL-Lehrkräfte; davon sind 24 durch die Entsprechungen in beiden Analyseergebnissen doppelt bestätigt: 7 Ansprüche im Bereich personaler Kompetenzen (3 Entsprechungen in der Negativliste links und 4 Ergänzungen); 9 Ansprüche im Bereich aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen (6 Entsprechungen und 3 Ergänzungen); 18 Ansprüche im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen (13 Entsprechungen und 5 Ergänzungen); 7 Ansprüche im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen (2 Entsprechungen und 5 Ergänzungen).

Indizien einer ,schlechten' Lehrkraft (Nennungen insg.: 53)	Indizien einer ,guten' BLL-Lehrkraft (Nennungen insg.: 219)	Interpretierende Synthese beider Dokumentenanalyse- ergebnisse: 41 Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft
Personale Kompetenzklasse:		
5 personale Indizien einer ,schlechten' Lehrkraft:	5 personale Indizien einer ,guten' BLL-Lehrkraft:	7 personale Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft:
unangemessenes professionel- les Selbstverständnis (2/9)	professionelles Selbstver- ständnis (4/12)	angemessenes, BLL-spezif. pro- fessionelles Selbstverständnis
verlorener Glaube an positive Veränderungen (2/9)	Überzeugtsein von BLL (2/12)	Überzeugtsein von BLL u. Glau- be an positive Veränderungen
nicht vorhandene leistungsori- entiertere Integrität (1/9)	Glaubwürdigkeit (1/12)	Glaubwürdigkeit einschl. leis- tungsorientierter Integrität
stark narzisstische Eigenschaf- ten (3/9)		keine stark narzisstischen Eigen- schaften
unordentliches, ungepflegtes Auftreten (1/9)		(kein un-)ordentliches und (un-) gepflegtes Auftreten
	Lernbereitschaft (4/12)	Lernbereitschaft
	Flexibilität (1/12)	Flexibilität
Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse:		
6 aktivitäts- u. umsetzungs- orientierte Indizien einer ,schlechten' Lehrkraft:	8 aktivitäts- u. umsetzungs- orientierte Indizien einer ,guten' BLL-Lehrkraft:	9 aktivitäts- u. umsetzungs- orientierte Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft:
Minimieren des eigenen Ar- beitseinsatzes (2/7)	die Bereitschaft und Tat- kraft, Mehrarbeit zu leisten (14/35)	allg. und BLL-spezifische Be- reitschaft und Tatkraft, Mehrar- beit zu leisten
Vortäuschen von Wissen (1/7)	Erfahrungswissen aus fun- dierter Ausbildung (9/35)	statt Wissen vorzutäuschen, Erfahrungswissen aus BLL- spezif. fundierter Ausbildung
Weltfremdheit (1/7)	im Ausland gesammeltes Erfahrungswissen (2/35)	statt Weltfremdheit im Ausland gesammeltes BLL-spezif. Erfah- rungswissen
	Diskrepanzorientiertes Er- fahrungswissen (4/35)	statt Weltfremdheit diskrepanz- orientiertes BLL-spezif. Erfah- rungswissen
Motivierungsfehler (1/7)	die Fähigkeit, Schüler(innen) zu motivieren (1/35)	die Fähigkeit, Schüler(innen) zu motivieren (ohne entspr. Fehler)
vollständiges Ignorieren von Lehrplanvorgaben (1/7)	Fähigkeit zur Lehrplanarbeit (1/35)	Fähigkeit zur Lehrplanarbeit (statt Lehrplanvorgaben vollständig zu ignorieren)
mangelnde Ordnung in der Klasse (1/7)		(keine mangelnde) Ordnung in der Klasse
	sensible Wahrnehmung (3/35)	BLL-spezif. sensible Wahrneh- mung
	sich dem Spannungsverhält- nis stellen zwischen hohem Anspruch und sprachlichen Defiziten (1/35)	sich dem BLL-spezifischen Spannungsverhältnis stellen zwischen hohem Anspruch und sprachlichen Defiziten

Fachlich-methodische Kompetenzklasse:		
12 fachlich-methodische Indizien einer ‚schlechten‘ Lehrkraft:	15 fachlich-methodische Indizien einer ‚guten‘ BLL-Lehrkraft:	18 fachlich-methodische Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft:
schwache fachliche Qualifikation (3/26)	Sachfachkompetenz (10/161)	BLL-spezifische Sachfachkompetenz statt schwacher fachlicher Qualifikation
	Wissenschaftskompetenz (10/161)	BLL-spezif. Wissenschaftskompetenz statt schwacher fachlicher Qualifikation
mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung (1/26)	zielsprachliche Kompetenz (21/161)	zielsprachliche Kompetenz ohne mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung
	fachsprachliche Kompetenz (7/161)	fachsprachl. Kompetenz ohne mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung
Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln (2/26)	Medienkompetenz (16/161)	BLL-spezif. Medienkompetenz ohne Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln
schwache didakt.-methodische Qualifikation (6/26)	didaktische Kompetenz (11/161)	didaktische Kompetenz (statt schwacher didakt.-methodischer Qualifikation)
	Methodenkompetenz (2/161)	Methodenkompetenz (statt schwacher didakt.-methodischer Qualifikation)
	Sachfachdidakt. Kompetenz (3/161)	sachfachdidaktische Kompetenz (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)
	fremdsprachendidaktische Fähigkeit (17/161)	BLL-spezif. fremdsprachendidakt. Fähigkeit (statt schwacher didakt.-methodischer Qualifikation)
	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden (22/161)	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden (statt schwacher did.-method. Qualifikation)
Diagnosefehler (1/26)	Diagnosefähigkeit (6/161)	Diagnosefähigkeit (statt -fehler)
Kontrollfehler (3/26)	ein spezifischer Umgang mit Fehlern (9/161)	ein BLL-spezif. Umgang mit Fehlern (ohne Kontrollfehler)
Aufgaben- und Aufforderungsfehler (3/26)	die Fähigkeit, Lernerautonomie zu fördern (12/161)	die BLL-spezif. Fähigkeit, Lernerautonomie zu fördern ohne Aufgaben- und Aufforderungsfehler, (ohne mangelnde) kognitive Aktivierung der Schüler(innen) sowie ohne Fehler bei Lernförderung und -steuerung
mangelnde kognitive Aktivierung der Schüler(innen) (2/26)		
Fehler bei der Lernförderung und -steuerung (1/26)		
Organisationsfehler (1/26)		keine Organisationsfehler
Darstellungsfehler (2/26)		keine Darstellungsfehler
Fragefehler (1/26)		keine Fragefehler
	(inter-)kulturelle Kompetenz (9/161)	BLL-spezif. (inter-)kulturelle Kompetenz
	die Fähigkeit, interkulturelles Lernen zu fördern (6/161)	die Fähigkeit, interkulturelles Lernen zu fördern

Sozial-kommunikative Kompetenzklasse:		
5 sozial-kommunikative Indizien einer ‚schlechten‘ Lehrkraft:	3 sozial-kommunikative Indizien einer ‚guten‘ BLL-Lehrkraft:	7 sozial-kommunikative Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft:
mangelnde Bereitschaft zur kollegialen Kooperation (2/11)	Kooperationsfähigkeit (4/11)	BLL-spezifische Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit
Unfähigkeit, im richtigen Ton auf andere einzugehen (4/11)	Teamfähigkeit (6/11)	BLL-spezif. Teamfähigkeit
Priorisierung von Karriere oder Macht (2/11)		(keine Un-)Fähigkeit, im richtigen Ton auf andere einzugehen
Sanktionierungsfehler (2/11)		keine Priorisierung von Karriere oder Macht
mangelnde potenzorientierte Integrität (1/11)		keine Sanktionierungsfehler
	Beratungsfähigkeit bzgl. bilingualer Bildungsangebote (1/11)	(keine mangelnde) potenzorientierte Integrität
		Beratungsfähigkeit bzgl. bilingualer Bildungsangebote

Abb. 8: Interpretationsergebnisse und Synthese der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein und zu Lehrerkompetenzen für BLL¹⁰⁵

Mit dieser Synthese ist das Gesamtbild trotz der vielen Entsprechungen in der Tendenz unverändert (wobei die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen stärker vertreten sind als zuvor): Das BLL-Profil weist ein ausgewogenes Verhältnis der personalen, der aktivitäts- und umsetzungsorientierten sowie der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse auf mit einem leichten Übergewicht der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen; dieser Teil von Arbeitsthese 3.2 ist erhärtet. Die hohe Zahl an fachlich-methodischen Lehrerkompetenzansprüchen im BLL-Profil falsifiziert aber erneut jenen Teil von These 3.2, die von dieser Kompetenzklasse die gleiche Ausgewogenheit erwartet.

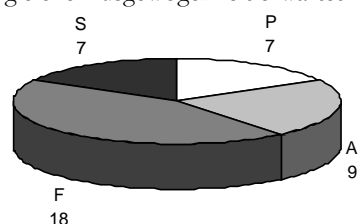


Abb. 9: Synthese der Dokumentenanalyse zur ‚schlechten‘ und zur BLL-Lehrkraft: Klassengrößen

Dass BLL erhöhte Anforderungen an die Lehrkraft stellt (vgl. These 3.1), wird von diesen Syntheseergebnissen insofern bestätigt – wiewohl auch hier die Negativliste keine komplette Vergleichsliste darstellt –, als erstens in den Detailbe-

¹⁰⁵ In der Klammer hinter jeder Einzelkompetenz steht vor dem Schrägstrich, wie oft sie gefordert wurde, und dahinter die Zahl aller Nennungen dieser Kompetenzklasse

schreibungen von 10 Lehrerkompetenzansprüchen dieses Mehr an Kompetenzanspruch formuliert ist: im personalen Kompetenzanspruch angemessenes, BLL-spezifisches professionelles Selbstverständnis; in den 3 aktivitäts- und umsetzungsorientierten Lehrerkompetenzansprüchen allgemeine und BLL-spezifische Bereitschaft und Tatkraft, Mehrarbeit zu leisten, Erfahrungswissen aus BLL-spezifischer fundierter Ausbildung (statt Wissen vorzutäuschen) sowie sich dem BLL-spezifischen Spannungsverhältnis zwischen hohem Anspruch und sprachlichen Defiziten zu stellen; in den 7 fachlich-methodischen Kompetenzansprüchen (statt schwacher didaktisch-methodischer Qualifikation) die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden, sowie BLL-spezifische fremdsprachendidaktische Fähigkeit, zielsprachliche Kompetenz ohne mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung, BLL-spezifische Medienkompetenz ohne Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln, BLL-spezifische Sachfachkompetenz statt schwacher fachlicher Qualifikation sowie ein BLL-spezifischer Umgang mit Fehlern ohne Kontrollfehler. Zweitens sind 9 Kompetenzansprüche (neben den in ihren Detailbeschreibungen erhöhten Ansprüchen) per se BLL-spezifisch: der personale Kompetenzanspruch Überzeugung, 3 aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzansprüche (statt Weltfremdheit im Ausland gesammeltes Erfahrungswissen und diskrepanzorientiertes Erfahrungswissen sowie sensible Wahrnehmung), 2 fachliche Qualifikationen (Wissenschaftskompetenz statt schwacher fachlicher Qualifikation, (inter-)kulturelle Kompetenz); 3 sozial-kommunikative Lehrerkompetenzansprüche (Kooperationsbereitschaft- und -fähigkeit, Teamfähigkeit sowie Beratungsfähigkeit bezüglich bilingualer Bildungsangebote). Drittens umfasst das BLL-Profil deutlich mehr (genauer: knapp die Hälfte mehr) Kompetenzansprüche als die lehr-/lernbereichsunabhängige Negativliste ‚schlechter‘ Lehrkräfte Mängel; dies ist kein hinreichendes Argument, aber in der Reihe der anderen drei bedeutsam (vgl. Kapitel 4.4.2). Viertens erstrecken sich die genannten Punkte 1 bis 3 auf alle Kompetenzklassen.

Diese Ergebnisinterpretation hat das BLL-Lehrerkompetenzprofil geschärft und die Thesen 3.1 (vollständig) und die These 3.2 (nur bezogen auf 3 der 4 Kompetenzklassen) mehrfach erhärtet.

4.4.4 Vergleich der Ergebnisinterpretationen zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE und für BLL

Die Thesen 1.2 und 1.3 betrachte ich zunächst aus qualitativer Perspektive, indem ich die Synthesergebnisse aus den Kapiteln 4.4.2 und 4.4.3 vergleiche: Manche Ansprüche an kompetente EULLE-Lehrkräfte und an kompetente

BLL-Lehrkräfte gleichen sich in den subjektiven Theorien der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, andere nicht, sodass sich aus den jeweils 41 Lehrerkompetenzansprüchen durch den Vergleich eine Summe von 51 Ansprüchen ergibt (vgl. Abb. 10). Sie umfassen 9 identische Lehrerkompetenzansprüche (in Abb. 10 in einer durchgehenden Zeile grau markiert), 24 Kompetenzansprüche, die sich entsprechen, aber jeweils lehr-/lernbereichsspezifisch ausgeprägt (in Abb. 10 nebeneinander stehend), und 18 Ansprüche, die sich vollständig unterscheiden, also keinerlei Entsprechung im anderen Lehr-/Lernbereich haben (in Abb. 10 neben einer leeren Zeile stehend).

Interpretierende Synthese beider Dokumentenanalyseergebnisse: 41 Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft	Interpretierende Synthese beider Dokumentenanalyseergebnisse: 41 Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft
Personale Kompetenzklasse:	
8 personale Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft:	7 personale Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft:
angemessenes, EULLE-spezif. professionelles Selbstverständnis	angemessenes, BLL-spezif. professionelles Selbstverständnis
EULLE-spezif. Überzeugung einschließlich des Glaubens an positive Veränderungen	Überzeugtsein von BLL und Glaube an positive Veränderungen
keine stark narzisstischen Eigenschaften	
(kein un-)ordentliches und (un-)gepflegtes Auftreten	
leistungsorientierte Integrität	Glaubwürdigkeit einschließlich leistungsorientierter Integrität
EULLE-spezifische Lernbereitschaft	Lernbereitschaft
EULLE-spezifische Motivation	
allgemeine und politische Mündigkeit	
	Flexibilität
Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse:	
9 aktivitäts- u. umsetzungsorientierte Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft:	9 aktivitäts- u. umsetzungsorientierte Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft:
allgemeine und EULLE-spezifische Bereitschaft und Tatkraft, sich einzusetzen	allg. und BLL-spezifische Bereitschaft und Tatkraft, Mehrarbeit zu leisten
statt Wissen vorzutäuschen, Erfahrungswissen aus EULLE-spezifischer Ausbildung	statt Wissen vorzutäuschen, Erfahrungswissen aus BLL-spezif. fundierter Ausbildung
statt Weltfremdheit im Ausland gesammeltes Erfahrungswissen	statt Weltfremdheit im Ausland gesammeltes BLL-spezif. Erfahrungswissen
keine Motivierungsfehler	die Fähigkeit, Schüler(innen) zu motivieren (ohne entspr. Fehler)
Lehrplanvorgaben nicht vollständig ignorieren	Fähigkeit zur Lehrplanarbeit (statt Lehrplanvorgaben vollständig zu ignorieren)
(keine mangelnde) Ordnung in der Klasse	
EULLE-spezifische Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen	
Bereitschaft, Rechenschaft abzulegen über die eigene Position in den Bereichen Religion u. Kultur	
Bereitschaft, Respekt und Toleranz vorzuleben bzgl. Religion und Kultur	

	statt Weltfremdheit diskrepanzorientiertes BLL-spezifisches Erfahrungswissen
	BLL-spezif. sensible Wahrnehmung
	sich dem BLL-spezif. Spannungsverhältnis stellen zwischen hohem Anspruch und sprach- lichen Defiziten
Fachlich-methodische Kompetenzklasse:	
16 fachlich-methodische Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft:	18 fachlich-methodische Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft:
EULLE-spezifisches Sachwissen statt schwacher fachlicher Qualifikation	BLL-spezifische Sachfachkompetenz statt schwacher fachlicher Qualifikation
zielsprachliche Kompetenz in 2 bis 3 Fremdsprachen ohne mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung	zielsprachliche Kompetenz ohne mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung
Medienkompetenz statt Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln	BLL-spezif. Medienkompetenz ohne Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln
die didaktisch-methodische Fähigkeit, Europa-verständnis zu vermitteln (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)	die Fähigkeit, interkulturelles Lernen zu fördern
die Fähigkeit, EULLE-spezif. Werte zu vermitteln (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)	
die Fähigkeit, Fremdsprachen zu vermitteln (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)	BLL-spezif. fremdsprachendidakt. Fähigkeit (statt schwacher didakt.-methodischer Qualifikation)
die Fähigkeit, bilingual zu unterrichten (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)
EULLE-spezif. Managementfähigkeit anstelle von Organisationsfehlern	keine Organisationsfehler
keine Diagnosefehler	Diagnosefähigkeit (statt -fehler)
keine Kontrollfehler	ein BLL-spezif. Umgang mit Fehlern (ohne Kontrollfehler)
keine Aufgaben- und Aufforderungsfehler (keine mangelnde) kognitive Aktivierung der Schüler(innen)	die BLL-spezif. Fähigkeit, Lernerautonomie zu fördern ohne Aufgaben- und Aufforderungsfehler, (ohne mangelnde) kognitive Aktivierung der Schüler(innen) sowie ohne Fehler bei Lernförderung und -steuerung
keine Fehler bei der Lernförderung und -steuerung	
keine Darstellungsfehler	
keine Fragefehler	
interkulturelle Fähigkeit	BLL-spezif. (inter-)kulturelle Kompetenz
	BLL-spezif. Wissenschaftskompetenz statt schwacher fachlicher Qualifikation
	fachsprachl. Kompetenz ohne mangelhafte Ausdrucksweise oder schlechte Stimmführung
	didaktische Kompetenz (statt schwacher didakt.-methodischer Qualifikation)
	Methodenkompetenz (statt schwacher didakt.-methodischer Qualifikation)
	sachfachdidaktische Kompetenz (statt schwacher didakt.-method. Qualifikation)

Sozial-kommunikative Kompetenzklasse:	
8 sozial-kommunikative Indizien einer kompetenten EULLE-Lehrkraft:	7 sozial-kommunikative Indizien einer kompetenten BLL-Lehrkraft:
Bereitschaft zur kollegialen Verständigung, Abstimmung und Kooperation	BLL-spezifische Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit
Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit	BLL-spezif. Teamfähigkeit
(keine Un-)Fähigkeit, im richtigen Ton auf andere einzugehen	
keine Priorisierung von Karriere oder Macht	
keine Sanktionierungsfehler	
(keine mangelnde) potenzorientierte Integrität	
Verständnis für Andersartigkeit	
Friedensbereitschaft	
	Beratungsfähigkeit bzgl. bilingualer Bildungsangebote

Abb. 10: Subjektive Theorien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über Lehrerkompetenzansprüche: Vergleich der (Ergebnisinterpretationen zu) Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL

Damit sind sowohl Arbeitsthese 1.2 bestätigt (die besagt, dass die für EULLE und die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen lehr-/lernbereichsspezifisch sind, sich also voneinander und von anderen Lehrerkompetenzansprüchen zumindest in Teilen unterscheiden) als auch Arbeitsthese 1.3 (die besagt, dass die für EULLE und die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzprofile eine Schnittmenge aufweisen). These 1.2 wird auch dadurch erhärtet, dass in den subjektiven Theorien der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mindestens 9 der Kompetenzansprüche an EULLE-Lehrkräfte EULLE-spezifisch (vgl. Kapitel 4.4.2) und mindestens 9 der Ansprüche an BLL-Lehrkräfte BLL-spezifisch sind (vgl. Kapitel 4.4.3). These 1.3 wird zusätzlich durch den quantitativen Blickwinkel erhärtet: Die Klassengrößen im EULLE- und im BLL-Kompetenzprofil gleichen sich.

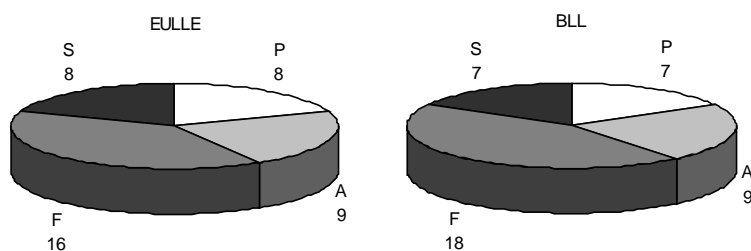


Abb. 11: Abschließender Vergleich der Dokumentenanalyseergebnisse zur kompetenten EULLE- und zur kompetenten BLL-Lehrkraft: Klassengrößen

Diese inhaltliche Nähe legt es nahe, beide Kompetenzprofile (für EULLE und für BLL) gemeinsam auszubilden – sowohl in der Organisation der Lehreraus-

bildung als auch in der Person der Lehrkraft; in beiden Hinsichten sind Synergien zu erwarten. Dies verweist auf Arbeitsthese 4.1, die besagt, dass die für EULLE und BLL so beschriebenen Lehrerkompetenzen als ein Theorieangebot an die einschlägige Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulierbar sind, das heuristische und strukturierende Perspektiven (als Orientierungskriterium) beinhaltet. Die von mir im vorliegenden Kapitel getroffenen Aussagen über die subjektiven Theorien der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stellen selbst noch kein Theorieangebot dar, sondern sind – wie vorausgeschickt – nur ein Hinweis. Dieser Hinweis gilt jedoch auch für Arbeitsthese 4.2, die besagt, dass dieses Theorieangebot kritische und legitimierende Maßstäbe (als Beurteilungskriterium) beinhaltet; die ermittelten Lehrerkompetenzansprüche für EULLE und für BLL könnten zur Beurteilung bestehender Lehrerbildungsgänge herangezogen werden, vorausgesetzt, sie würden zu einem Theorieangebot weiterentwickelt.

4.5 Bewertung der Dokumentenanalyse

Die Ergebnisse dieser 3 Dokumentenanalysen, ihrer Datenerhebungen, -aufbereitungen, -auswertungen und -interpretationen habe ich gemäß den in Kapitel 4.2 dargelegten Verfahrensschritten und -regeln durchgeführt und dabei die in Kapitel 3.5 festgelegten Gütekriterien transparent und argumentativ begründet umgesetzt: Intersubjektivität und Primat des Gegenstands für die qualitativen und die quantitativen Schritte, Anschlussfähigkeit der Ergebnisse, Adäquatheit, Stimmigkeit und Regelgeleitetheit zusätzlich für die qualitativen Verfahren sowie objektivierbare Validierung zusätzlich für die quantitativen Methoden. Zu ihrer Einhaltung habe ich den Gegenstand ganzheitlich und in seinem historischen Kontext aufgefasst und das Material in sinnvolle Einheiten unterteilt. Ich habe die Vielfalt der allgemeinen Kompetenzansprüche an Lehrkräfte reduziert, indem ich ausschließlich Negativlisten, Publikationen mit historisch und kulturell ähnlichen Perspektiven und ein theoretisches Modell zur Strukturierung der Qualitätsansprüche ausgewählt habe; anhand der ähnlichen Perspektive und des Theoriemodells habe ich auch die Vielfalt der Ansprüche an EULLE- bzw. BLL-Lehrkräfte begrenzt. Die pädagogischen und erziehungstheoretischen Standpunkte der Autoren habe ich, wo immer mir bekannt, angeführt. Entlang der stimmig festgelegten Analyseschritte bin ich innerhalb des Paradigmas möglichst vollständig, nicht simplifizierend, informiert, intern konsistent und systematisch von einer Einheit zur nächsten vorgegangen. Beschreibungen ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Lehrkräfte habe ich nicht zusammen vorgenommen und Kom-

petenzmängel nicht einfach in ihr Gegenteil umformuliert; stattdessen habe ich zunächst Positiv- und Negativlisten sowie allgemeine und lernbereichsspezifische Kompetenzansprüche getrennt betrachtet. Erst dann habe ich diese Listen schrittweise explizierend aufeinander bezogen und Entsprechungen hervorgehoben. Für die Transparenz des Interpretationsprozesses habe ich auch den methodologischen Kontext (vgl. Kapitel 3.3) und meine Rolle als Forschende (vgl. Kapitel 3.4) expliziert. Meine Interpretationsergebnisse habe ich schrittweise argumentativ verallgemeinert. Die Ergebnisse der Dokumentenanalysen sind somit gesichert erhobene, für EULLE und für BLL erforderliche Lehrerkompetenzen. Damit ist der prozessorientierte Teil von Arbeitsthese 1.1 zum größten Teil bestätigt.

Es ist aber festzuhalten, dass den Dokumentenanalysen zum einen Publikationen zugrunde liegen, deren Aussagen ganz überwiegend nicht empirisch begründet sind. Zum anderen ist das bei der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein (vgl. Kapitel 4.3.1) teilweise jedoch der Fall. Hier war es mir aber nicht möglich, Kompetenzmessverfahren und Beobachtungsfehler zu analysieren, Lern- und Unterrichtssituationen und ihre Verarbeitung durch die Lehrkraft nachzuprüfen oder Erziehungstheorie, Rollenzuschreibung, Perspektive und Interessenlage der Untersuchungen zu diskutieren, da diese Publikationen teilweise fremde Erhebungen einbeziehen. Dies ist bei der Bewertung meines Forschungsprozesses zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalysen sind anhand derselben Gütekriterien zu beurteilen. Es sind strukturiert und bedeutsam beschriebene, für EULLE und für BLL erforderliche Lehrerkompetenzen, womit auch der produktorientierte Teil von Arbeitsthese 1.1 in weiten Teilen bestätigt ist. Zu diesen Ergebnissen zählen – neben der bislang umfassendsten Zusammenschau des BLL-Begriffs für den deutschen Sprachraum und der Schaffung des EULLE-Begriffs – die Analyse der in der Literatur geäußerten Lehrerkompetenzansprüche an EULLE-Lehrkräfte sowie an BLL-Lehrkräfte, ihr qualitativer und quantitativer Vergleich, die dichte Beschreibung eines EULLE- und eines BLL-Lehrerkompetenzprofils einschließlich eines durchgängigen Kompetenzklassenmusters.

Trotz der hier erreichten Strukturierung erwarteter Lehrerkompetenzen, die dem Lernfortschritt und -erfolg der Schülerinnen und Schüler im EULLE und BLL zuträglich sind, habe ich die professionsspezifischen Kompetenzen damit keineswegs vollständig erfasst. Sowohl die Unabgeschlossenheit als auch die Fülle und Widersprüchlichkeit der Kompetenzansprüche ist reduziert, aber nicht eliminiert: Zum einen werden unterschiedliche persönliche und berufliche Standpunkte der Autoren nur teilweise transparent; Spezifika der Unterrichtssituation,

Lernziele, Schulform und -stufe sind in den Veröffentlichungen oft nicht angegeben. Zum anderen basiert diese Darstellung auf unsystematischen Analysen der Praxis oder anderen Erkenntnisquellen; Erfahrungen im sozialen Feld müssen aber mit der Theorie vom Lehrerhandeln verbunden werden. Somit sind die Ergebnisse bedeutsam – zumal sie in ein Theorievakuum stoßen –, bleiben aber in dieser Form nur eingeschränkt verallgemeinerbar.

4.6 Weiterer Forschungsbedarf, zweites Set Forschungsfragen und -thesen

Hinsichtlich des von mir festgestellten Forschungsbedarfs (vgl. Kapitel 2.2.4) – dort präzisiert in 4 Forschungsfragen – sind mehrere Elemente noch offen geblieben: aus methodologischer Sicht, aus der Perspektive meiner Arbeitsthese (vgl. Kapitel 2.2.4) und aus weiterführenden inhaltlichen Blickwinkeln.

Bilden die von mir beschriebenen Profile die für EULLE und für BLL erforderlichen Kompetenzen exakt, vollständig und ausgewogen ab? Methodologisch betrachtet fehlen den *Samplings* der Dokumentenanalysen zum einen empirische Grundlagen als Erkenntnisquelle; und dort, wo sie vereinzelt gegeben sind (insb. Kapitel 4.3.1), ist die Analyse der Kompetenzmessverfahren, Beobachtungsfehler und anderer Quellen für Ungenauigkeiten unmöglich. Zum anderen fehlt den *Samplings* eine Systematik und Theoriegebundenheit, sind ihre Aussagen (in Form subjektiver Theorien) doch nur zufällig gestreut. Beides führt auf methodologischer Ebene zu der Vermutung, dass mit den vorliegenden Ergebnissen die professionsspezifischen Kompetenzen noch nicht vollständig und verallgemeinerbar erfasst sind. Die Bestätigung der Arbeitsthese 1.1, dass die für EULLE und die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen gesichert erhebbar sowie strukturiert und bedeutsam beschreibbar sind (vgl. Kapitel 4.5), ermutigt, hierfür eine systematische und empirisch begründete Datenbasis zu schaffen.

Die noch unbewerteten und die falsifizierten Arbeitsthese zeigen weiteren unbefriedigten Forschungsbedarf. Unbewertet sind die Thesen 4.1 und 4.2 zur Interpretation der EULLE- und der BLL-Lehrerkompetenzen. Das Theorieangebot konnte mit den vorliegenden Ergebnissen als Möglichkeit aufgezeigt, aber nicht erstellt werden. Die Thesen 4.1 und 4.2 sind also fortzuschreiben. In diese Fortschreibung sollte aus dem Vergleich der Ergebnisinterpretationen zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE und BLL (vgl. Kap. 4.4.4) einfließen, dass beide Kompetenzprofile sich überschneiden und voraussichtlich synergetisch gemeinsam auszubilden sind. Falsifiziert wurden in je einem Teil mehrfach die

Thesen 2.2 und 3.2: Die fachlich-methodische Kompetenzklasse steht – wider Erwarten – nicht in einem ausgewogenen Verhältnis mit der personalen, sozial-kommunikativen sowie (leicht übergewichtigen) aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse. Im Ergebnis der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein (vgl. Kapitel 4.3.1) gibt die Abwesenheit fachbetonter Qualifikationen die zahlreichsten Hinweise auf eine ‚schlechte‘ Lehrkraft; auch die fachlichen Qualifikationsansprüche an EULLE-Lehrkräfte und auch die an BLL-Lehrkräfte (und zwar vor wie nach ihrer Synthese mit den Mängellisten ‚schlechter‘ Lehrkräfte) sind in Anzahl und Nennungshäufigkeit wesentlich umfangreicher als die jeweiligen anderen 3 Kompetenzklassen – im Schnitt aller 3 Dokumentenanalysen datensatzintern doppelt so groß wie jede der drei Klassen. Was bedeutet dieser große Umfang fachlicher Qualifikationen? Sind die fachlich-methodischen Lehrerkompetenzen überragend in ihrer Bedeutung für ‚schlechte‘ und für kompetente Lehrkräfte? Bedarf eine EULLE- oder eine BLL-Lehrkraft tatsächlich viel mehr fachlich-methodischer als anderer Kompetenzen? Und gibt es im personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten oder sozial-kommunikativen Bereich tatsächlich weniger Möglichkeiten, professionelle Inkompetenz zu beweisen als im fachlich-methodischen Bereich? Es könnte bedeuten, dass die häufigsten Mängel ‚schlechter‘ Lehrkräfte im fachlich-methodischen Bereich liegen, aber auch – und das scheint plausibler – dass es die augenfälligsten, gesichertsten, trennschärfsten und somit aussagekräftigsten Hinweise auf Inkompetenz – und bei den fachlich-methodischen Ansprüchen an EULLE- und an BLL-Lehrkräfte auf ihre Kompetenz – sind. Die Plausibilität der zweiten Erklärung ist theoriegeleitet und gründet darin, dass erstens Selbststeuerungsstrategien leichter identifizierbar sind als Selbstorganisationsstrategien, dass sie sich zweitens zu ihnen als Prämisse verhalten und dass drittens die Selbststeuerungsstrategien – in jeder der 3 Dokumentenanalysen – im Vergleich zu ihrer Klassengröße überproportional häufig genannt werden.

Aus inhaltlicher Perspektive legen die *Samplings* der Dokumentenanalysen 2 weitere Defizite offen: Ihnen fehlt zum einen eine Multiperspektivität der Interessenstandpunkte, denn die hier erhobenen subjektiven Theorien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entstammen der standpunktgebundenen Perspektive von nur einer Expertengruppe (vgl. Kapitel 5.2.1), die mit anderen verglichen werden sollte. Den *Samplings* fehlt zum anderen eine Ausrichtung auf die Art der Schülerinnen und Schüler, auf deren Lernprozess sich die EULLE- und BLL-Lehrerkompetenzansprüche zu beziehen haben. Mehrere Merkmale und Merkmalscluster wären denkbar; daraus wähle ich die Schulartspezifik. Sie verbindet dreierlei: den schülerspezifischen Faktor der Lebensaltersspanne (bzw. Schulstufe), den lehrprozessspezifischen Faktor der Schulstufendidaktik sowie

den praxissystemspezifischen Faktor schulartspezifischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der für die Anschlussfähigkeit der Forschungsergebnisse wichtig ist.

Ich präzisiere den Fokus meiner weiteren Untersuchung in diesen Forschungsfragen (zu Frage 1 bis 4 vgl. Kapitel 2.2.4):

5. Welchen Einfluss hat die zufällige Streuung der in den Dokumentenanalysen erhobenen Lehrerkompetenzansprüche auf die Bedeutsamkeit ihrer Darstellung, und welche Rolle spielt die Standpunktgebundenheit von Expertengruppen?
6. Welche Theorie zu Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL ist als Angebot an die einschlägige Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulierbar?
7. Was bedeuten die hohe Anzahl und Nennungshäufigkeit fachlich-methodischer Lehrerkompetenzansprüche (im Ergebnis der Dokumentenanalysen) für das EULLE- und was für das BLL-Lehrerkompetenzprofil?
8. Wie stellen sich die Kompetenzansprüche an EULLE- und an BLL-Lehrkräfte schulartspezifisch dar?

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen formuliere ich 9 weiterführende Prozesshypo- oder Arbeitsthesen:

5. Drei Prozesshypothesen zur Analyse von Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL:
 - 5.1 Eine systematische, theoriegebundene und empirisch begründete Datenbasis ermöglicht eine vollständigere und verallgemeinerbarere Erfassung der professionsspezifischen Kompetenzen von EULLE-Lehrkräften.
 - 5.2 Eine systematische, theoriegebundene und empirisch begründete Datenbasis ermöglicht eine vollständigere und verallgemeinerbarere Erfassung der professionsspezifischen Kompetenzen von BLL-Lehrkräften.
 - 5.3 Eine multiperspektivische Datenbasis (aufgrund mehrerer Expertengruppen) erweitert und verdichtet die Beschreibung des Forschungsthemas, deckt Widersprüche auf und macht Anschlüsse möglich.
6. Zwei Prozesshypothesen zur Interpretation von Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL:
 - 6.1 Ein Theorieangebot zu Lehrerkompetenzen für EULLE bietet sowohl für die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für die Person der Lehrkraft heuristische, strukturierende Perspektiven (als Orien-

tierungskriterium) und kritische, legitimierende Maßstäbe (als Beurteilungskriterium).

- 6.2 Ein Theorieangebot zu Lehrerkompetenzen für BLL bietet sowohl für die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für die Person der Lehrkraft heuristische, strukturierende Perspektiven (als Orientierungskriterium) und kritische, legitimierende Maßstäbe (als Beurteilungskriterium).
- 7./8. Vier Prozesshypothesen zum Inhalt von Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL:
 - 7.1 Eine empirische Untersuchung spezifisch zu den für EULLE erforderlichen Lehrerkompetenzen zeigt alle 4 Kompetenzklassen in einem ausgewogenen Verhältnis mit leichtem Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse.
 - 7.2 Eine empirische Untersuchung spezifisch zu den für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen zeigt alle 4 Kompetenzklassen in einem ausgewogenen Verhältnis mit leichtem Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse.
 - 8.1 Die für EULLE erforderlichen Lehrerkompetenzen sind schulartspezifisch mit teilweisen Überschneidungen zwischen den Schularten.
 - 8.2 Die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen sind schulartspezifisch mit teilweisen Überschneidungen zwischen den Schularten.

Ich fasse zusammen: Die noch offenen Elemente des Forschungsbedarfs, die entsprechenden Forschungsfragen und die weiterführenden Prozesshypothesen machen eine weitere Untersuchung zu EULLE- und zu BLL-spezifischen Lehrerkompetenzprofilen erforderlich. In Kapitel 5 lege ich das Verfahren dieser Felduntersuchung dar, führe sie durch und werte ihre Ergebnisse für dieses zweite Set an Fragen und Thesen aus.

5 Expertenbefragung (als zweites Untersuchungsverfahren dieser Praxisuntersuchung)

5.1 Zur Darstellung des Untersuchungsverfahrens ‚Expertenbefragung‘

In diesem Kapitel stelle ich meine zweite empirische Datensammlung dar: eine ‚Expertenbefragung‘ zur dichten Beschreibung des Untersuchungsgegenstands, der subjektiven Theorien von Expertinnen und Experten über für EULLE und für BLL erforderliche Lehrkompetenzen. In 3 Untersuchungsteilen – Fragebogenerhebung, Interviewteile I und II – generiere ich gezielt neue Daten im Feld und sammle dabei Primär- und Sekundärdaten, um mein zweites Set an Forschungsfragen und Arbeitshypothesen zu bearbeiten. Dazu lege ich auf der Ebene der Untersuchungsverfahren (passend zum Untersuchungsplan; vgl. Kapitel 3) die in dieser ‚Expertenbefragung‘ verwendeten Techniken der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung offen und beschreibe sie systematisiert und genau, um sie sowohl gegenstandsangemessen als auch theoriegeleitet (und am aktuellen Forschungsstand im Umfeld des Untersuchungsgegenstands orientiert; vgl. Kapitel 2 und 4) einzusetzen und untereinander im Hinblick auf meine Fragestellung effektiv zu kombinieren.

Zunächst kläre ich das von mir gewählte qualitative Untersuchungsverfahren ‚Expertenbefragung‘ anhand des Expertenbegriffs und der Verfahrensmerkmale (vgl. Kapitel 5.2.1), methodischer Verfahrensentscheidungen (vgl. Kapitel 5.2.2), des *Samplings* (vgl. Kapitel 5.2.3) sowie eines Überblicks über die Datensätze und Analyseschritte (vgl. Kapitel 5.2.4). Sodann beschreibe ich den *Pretest*, die Interaktionsgeschichte mit den Befragten und die Forschungsvereinbarung (vgl. Kapitel 5.3). Ich führe die Fragebogenerhebung durch, werte die erhobenen Sekundärdaten aus und interpretiere sie zusammenfassend (vgl. Kapitel 5.4). Zum Hauptteil der Expertenbefragung stelle ich die Interviews dar (vgl. Kapitel 5.5.1), ihre zusammenfassenden Protokolle (vgl. Kapitel 5.5.2), ihre kommunikative Validierung (vgl. Kapitel 5.5.3) und schließlich die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Interviewteil I (vgl. Kapitel 5.5.4). Die Analyseergebnisse werte ich erstens getrennt nach Lehr-/Lernbereichen und Schularten (also datensatzintern) aus und beziehe hier eine standpunktbezogene Analyse (von 3 Expertengruppen) ein (vgl. Kapitel 5.6). Zweitens werte ich die Ergebnisse der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen einzelkompetenzspezifisch (vgl. Kapitel 5.7) aus und drittens datensatzvergleichend (schulartspezifisch in Kapitel 5.8.2, lehr-/lernbereichsspezifisch in Kapitel 5.8.3 sowie schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifend in Kapitel 5.8.4). Für alle Betrachtungsebenen stelle ich die jeweiligen Forschungsprozesse und -produkte dar. In Kapitel 5.9

beschreibe ich Sekundärdaten: die in Interviewteil II erfolgten Stellungnahmen der Expertinnen und Experten zu (in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) bestehenden Lehrerkompetenzansprüchen; abschließend beziehe ich sie auf und interpretiere sie für die Ergebnisse von Interviewteil I. Die Interpretation der Auswertungsergebnisse meiner Expertenbefragung nehme ich in Kapitel 5.10 vor, indem ich an ihnen die Prozesshypothesen prüfe und entsprechend die Forschungsfragen 5 bis 8 beantworte. Nach der Prozess- und Produktbewertung meiner Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5.11) schließe ich sie mit einer Zusammenfassung und Auflistung ausstehenden Forschungsbedarfs (vgl. Kapitel 5.12) ab.

5.2 Vorgehensweise im Untersuchungsverfahren ‚Expertenbefragung‘

5.2.1 Expertenbegriff und Verfahrensmerkmale

Zur Bearbeitung des zweiten Sets von Forschungsfragen und -thesen (vgl. Kapitel 4.6) verwende ich das qualitative Untersuchungsverfahren ‚Expertenbefragung‘ (vgl. Meuser/Nagel 2003; Moser 1995, S. 171-172), denn es eignet sich für das vorliegende Forschungsgebiet Bildungsforschung (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 481) und für den Forschungstypus Praxisuntersuchung. Es entspricht der methodischen Anlage dieser Studie mit mehreren empirischen Teilen und der Zielgruppe (vgl. Friebertshäuser 2003a, S. 374-375). Die Expertenbefragung ist dem vorliegenden Erkenntnisinteresse an Entdeckungs- und an Begründungszusammenhängen sozialer Situationen und Prozesse (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 13) und dem Untersuchungsgegenstand subjektive Theorien angemessen:

„Das ExpertInneninterview eignet sich zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände.“ (Meuser/Nagel 2003, S. 481) „Gegenstand des ExpertInneninterviews sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen (...) bestimmen.“ (Meuser/Nagel 2003, S. 489) „Insgesamt handelt es sich um die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen.“ (Meuser/Nagel 2003, S. 481)

Wiewohl die Expertenbefragung häufig eingesetzt wird – auch unter den Begriffen ‚Expert(Inn)eninterview‘ (vgl. Meuser/Nagel 2003; Gläser/Laudel 2010) oder ‚Expertengespräch‘ (vgl. Friebertshäuser 2003b) –, ist sie relativ selten methodologisch beschrieben worden (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 481-483); ihrem Einsatz mangelt es folglich häufig an definierten Kriterien und klarer Struktur (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 483; Moser 1995, S. 171). Diesem Mangel soll dieses Kapitel für die vorliegende Studie vorbeugen.

Dazu beginne ich mit dem Expertenbegriff und betrachte ihn methodologisch

und wissenssoziologisch: Expertinnen und Experten sind Schlüsselpersonen im empirischen Feld (vgl. Moser 1995, S. 171) aufgrund ihres Wissens, aufgrund ihrer (beruflichen) Position, unmittelbaren Beteiligung und besonderen Perspektive im Feld und aufgrund des Erkenntnisinteresses des bzw. der Forschenden,

„denen in diesem Feld eine besondere Kompetenz (spezielles Wissen, besonderer Status, kommunikative Fähigkeiten) zukommt.“ (Moser 1995, S. 171) „Expertin ist dann ein hinsichtlich des jeweiligen Erkenntnisinteresses vom Forscher verliehener Status; jemand wird zur Expertin in ihrer und durch ihre Befragtenrolle (...). Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, daß sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist.“ (Meuser/Nagel 2003, S. 483-484) „Der ExpertInnen-Status wird somit in gewisser Weise vom Forschenden verliehen, begrenzt auf eine jeweilige Fragestellung. ExpertInnengespräche beziehen sich somit auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte (Entscheidungsprozesse, Strukturen, privilegierte Informationen).“ (Friebertshäuser 2003b, S. 516)

Diese Zielgruppe der Befragung verfügt im Feld über ein Experten-, Sonder- bzw. Insiderwissen, das in der arbeitsteilig organisierten Gesellschaft spezialisiert ist und als notwendig erachtet wird; es ist ihnen entweder klar präsent oder es gilt implizit (nicht reflexiv verfügbar) in ihrem Entscheidungsverhalten (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 485-486; Gläser/Laudel 2010, S. 13). Expertinnen und Experten werden in ihrem Funktionskontext gesehen (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 485) – vor allem als Funktionsträger statt als Person (vgl. Friebertshäuser 2003b, S. 516) – und bekommen meist auch im jeweiligen Feld den Expertenstatus vorab institutionell-organisatorisch abgesichert zugeschrieben (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 486). Sie sind je nach Forschungsinteresse zu unterscheiden als (vgl. Moser 1995, S. 171): Fach-Experten (für bestimmte Sachfragen ausgewiesen), Beziehungsexperten (für sachgerechte Urteile über Rollenstrukturen etc. ausgewiesen) oder Interessen-Experten (können die Position einer Interessengruppe vertreten). Zum einen verfügen sie im Vergleich mit Spezialistinnen und Spezialisten über mehr Autonomie (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 485); zum anderen sind sie Standpunktvertreterinnen und -vertreter und als solche nicht immer neutral. Darum sind ihre Interessenstandpunkte, Ziele und ihr gegebenenfalls taktisches Vorgehen (stilisierende, selektierende Darstellung etc.) in der Datenauswertung zu reflektieren (vgl. Moser 1995, S. 171-172).

Gemäß diesem Expertenbegriff treffe ich meine methodischen Entscheidungen über die Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und Ergebnisinterpretation (vgl. Kapitel 5.2.2) meiner Expertenbefragung, die sich in zentralen Punkten von anderen Interviewverfahren unterscheidet (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 482; Gläser/Laudel 2010, S. 111-192). Der Datenerhebung schalte ich eine sorgsame *Sampling*-Wahl (vgl. Kapitel 5.2.3) vor – sowie einen *Pretest* samt der Überarbei-

tung von Fragebogen und Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 5.3.1) und klare Forschungsvereinbarungen mit den zu befragenden Expertinnen und Experten (vgl. Kapitel 5.3.2) – und ich lege die zu erstellenden Datensätze und durchzuführenden Analyseschritte fest (vgl. Kapitel 5.2.4).

5.2.2 Methodische Entscheidungen zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung

Ich orientiere mich im Untersuchungsverfahren der Expertenbefragung am ExpertInneninterview nach Meuser und Nagel (2003), die ein sechsstufiges Verfahren beschreiben¹⁰⁶. Es ist jedoch so grobmaschig, dass für die vorliegende Studie methodische Präzisierungen, Anpassungen und Ergänzungen bzw. Änderungen unumgänglich sind – insb. in der Auswertungsphase, in die ich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) einbinde.

Die Datenerhebung meiner Expertenbefragung besteht aus 2 (ungleichen) Teilen: einer (kurzen, untergeordneten) Fragebogenerhebung und einer (breiten) Interviewerhebung mit 2 Teilen (I und II). Diese Triangulation soll die Güte der Ergebnisse erhöhen, sie reichhaltiger und valider machen.

Der dem Interview vorgeschaltete Fragebogen (vgl. Anhang\Interviews\Fragebogen.doc), der je nach Wunsch der/des Befragten vor oder nach dem Interview ausgefüllt wird, erhebt Grunddaten, ist auf DIN-A4-Format einseitig gedruckt, zum Großteil standardisiert und in 2 Bereiche unterteilt. Der erste Bereich umfasst Hintergrund- bzw. demographische Fragen (Moser 1995, S. 154), um den Blickwinkel der Expertinnen und Experten zu erfassen und die Einhaltung der *Sampling*-Kriterien (vgl. Kapitel 5.2.3) zu überprüfen. Der zweite Fragebogenteil umfasst Wissensfragen (Moser 1995, S. 154) zum Umfeld des Interviewthemas und Fragen nach der Werthaltung (Moser 1995, S. 154), um den Bezug der Befragten zum Interviewthema sowie die Bedeutung zu erheben, die sie ihm beimessen. Direkt im Feld erhoben, liefern die Fragebögen somit Sekundärdaten zum weiteren Kontext der zentralen Interviewerhebung.

Die Interviews sind problemzentriert, offen, halbstrukturiert¹⁰⁷ (vgl. Mayring 2002) und leitfadengestützt. Der von mir erstellte (und nach dem *Pretest* überar-

¹⁰⁶ Diese Stufen sind: 1. Transkription, 2. Paraphrase, 3. Kodierung, 4. thematischer Vergleich, 5. soziologische Konzeptualisierung und 6. theoretische Generalisierung (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 488-489).

¹⁰⁷ Den Begriff ‚halbstrukturiert‘ verwende ich nach Mayring (vgl. Mayring 2002, S. 66) bezogen auf meinen Freiheitsgrad als Interviewerin – und nicht wie Moser bezogen auf das Maß der Lenkung der Befragten (vgl. Moser 1995, S. 154); letzteres ist im Begriff ‚offen‘ enthalten.

beitete) Interviewleitfaden (vgl. Anhang\Interviews\Interview-Leitfragen.doc) enthält 4 Leitthemen und dazugehörige Leitfragen zu den subjektiven Theorien der Befragten. Die Strukturiertheit der Fragen ist gemäß dem ‚Trichterprinzip‘ (Moser 1995, S. 155) für Interviewteil I lockerer und für Teil II konkreter: in Teil I 2 offene zentrale Meinungsfragen (auch ‚Fragen nach Werthaltungen‘ genannt; vgl. Moser 1995, S. 153) nach den erforderlichen Lehrerkompetenzen für EULLE und BLL (Interviewfragen 1.1 und 2.1); in Teil II strukturiertere und differenziertere Meinungsfragen im Sinne von Stellungnahmen (Interviewfragen 1.2, 1.3, 2.2 und 2.3), die zwingend erst nach Interviewteil I gestellt werden, um nicht die Antworten zu Teil I zu lenken. Letztere gründen auf den Ausbildungszielen in den für die Studiengänge ‚Europalehramt an Grund- und Hauptschulen‘ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 1998, S. 39-43) und ‚Europalehramt an RS‘ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1999, S. 35-38), die ich sprachlich und inhaltlich zusammengefasst habe. Das inhaltliche Zusammenfassen hebt die Differenzierung dieser Prüfungsordnungen nach Schularten und Studiengangsvarianten auf, sodass entsprechende Gewichtungen von den Befragten vorgenommen und nicht etwa vom Leitfaden gelenkt werden. Der Leitfaden ist flexibel zu handhaben (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 483, 486), sodass unerwartete Themendimensionierungen nicht verhindert werden (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 487). Zu vermeiden sind hingegen Instrumentalisierungen der Interviewsituation seitens der Expertin bzw. des Experten

„zur Erörterung ihrer eigenen Fragen und Dilemmata (...) [sowie; Sc.-R.] ein rhetorisches Interview, d. h., die Expertin benutzt die Situation zur Demonstration ihres Standortes, ihrer Loyalität, ihrer Unparteilichkeit o. ä.“ (Meuser/Nagel 2003, S. 487-488)

In der Datenaufbereitung der Interviewerhebung – aufgrund einfacher Auswertungsverfahren ist auf eine von der Datenauswertung zu unterscheidende Datenaufbereitung zu verzichten – verfeinere ich die ersten 3 Stufen des sechsstufigen Verfahrens ExpertInneninterview (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 488-489)¹⁰⁸ mit präzisen Angaben zu Darstellungsmitteln, Protokolltechniken und Validierungsverfahren. Als Darstellungsmittel verwende ich die ‚Minidisk-Aufnahme‘ (kurz: MD), eine Aufnahmetechnik zur Aufzeichnung der gesprochenen Sprache, die für die exakte und angemessene Beschreibung des Forschungsgegenstands geeignet ist: Sie gewährleistet eine hohe Kontrollmöglichkeit für die Interviews, denn ihre mündliche *face-to-face*-Kommunikation ist mittels der MD-

¹⁰⁸ Meuser und Nagel (2003) bezeichnen ihr sechsstufiges Verfahren – meines Erachtens fälschlicherweise – nur als ‚Datenauswertung‘, obwohl ihre Stufe 1 (Transkription) der Datenaufbereitung und ihre Stufe 6 (theoretische Generalisierung) der Ergebnisinterpretation dient.

Aufzeichnung reproduzierbar¹⁰⁹. Das MD-Gerät besitzt eine gute Aufnahmequalität; es ist klein und handlich, lässt sich leicht und sicher bedienen, beeinträchtigt die Gesprächsatmosphäre nicht und ist gut zu transportieren. Die Minidisks sind zum einen dauerhaft/beständig und zum anderen löscht- bzw. überspielbar; aufgrund ihrer Wiederverwendbarkeit ist ihr Preis angemessen. Ich lösche die Minidisks nach Abschluss der vorliegenden Arbeit, wie ich es in der Forschungsvereinbarung den Befragten zugesagt habe (vgl. Kapitel 5.3.2).

Als Protokolltechnik wähle ich aus 4 Gründen das ‚zusammenfassende Protokoll‘ (vgl. Mayring 2002, S. 94-97): Erstens bin ich vorwiegend an der inhaltlich-thematischen Seite des Interviewmaterials (vgl. Mayring 2002, S. 97) interessiert; der Verlust der Interviewsituation im Protokoll ist im Hinblick auf Forschungsziel und -gegenstand vertretbar. Zweitens ist das zusammenfassende Protokoll der ‚kleinste gemeinsame Nenner‘ zur Aufbereitung der vorhandenen Datenquellen, denn die Quellen unterscheiden sich in ihren Darstellungsmitteln. (Der Großteil der 47 Interviews liegt als MD-Aufnahmen vor, doch 6 von Studierenden durchgeführte Interviews sind als geschriebener Text dokumentiert; 3 Interviews haben Studierende als literarische Umschriften transkribiert, alle anderen Transkripte sind zusammenfassende Protokolle.) Damit sich die Untersuchungsergebnisse nicht durch unterschiedliche Aufbereitungsverfahren verschieben, bereite ich alle Interviews als zusammenfassende Protokolle auf. Drittens ist der Materialumfang (47 Interviews) groß; mittels dieser Protokolltechnik ist er mit den für die vorliegende Forschungsarbeit vorhandenen Ressourcen zu bewältigen, da ich die Materialfülle schon bei der Datenaufbereitung reduziere. Viertens entspricht das zusammenfassende Protokoll der ersten Stufe ‚Transkription‘ des ExpertInneninterviews, in der eine Transkription der gesamten Tonaufnahme nicht der Normalfall ist. Dieses Protokoll umfasst auch die Stufe 2 ‚Paraphrase‘ (vgl. (Meuser/Nagel 2003, S. 488) mit der Entscheidung (im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen), den Großteil der Interviews nicht als literarische Umschriften zu transkribieren, aber die Terminologie der Befragten aufzugreifen und die Paraphrase zunächst dem Gesprächsverlauf folgen zu lassen. Und es umfasst die Stufe 3 ‚Kodierung‘ (vgl. (Meuser/Nagel 2003, S. 488), weil im weiteren Verlauf der Protokollerstellung jeden Interviews seine paraphrasierten Passagen in textnahe Vorgehen thematisch geordnet werden und so seine Sequenzialität aufgelöst wird.

Als Validierungsverfahren wähle ich die kommunikative Validierung¹¹⁰ (auch

¹⁰⁹ Non-verbale Gesprächsteile/-elemente sind damit nicht erfassbar. Darum ist ein möglichst umgehendes Protokollieren der MD-Aufnahmen wichtig, um für das Gesamttextverständnis die in der Erhebungssituation wahrgenommenen non-verbalen Signale berücksichtigen zu können.

¹¹⁰ Das Konzept der kommunikativen Validierung (vgl. Moser 1995, S. 67-68; Aguado 2000b,

member check genannt): Die Untersuchungsergebnisse werden den Beforschten vorlegt und gegebenenfalls mit ihnen diskutiert. Da ich das inhaltsanalytische Vorgehen des zusammenfassenden Protokolls während des MD-Abhörens und Verschriftlichens vollziehe, ist der Nachweis für mein methodisch kontrolliertes Vorgehen (ausschließlich, aber umfassend) diese Validierung meiner zusammenfassenden Protokolle durch die interviewten Expertinnen und Experten selbst (vgl. Kapitel 5.5.3). Ihr kommt viel Aufwand und Bedeutung zu.

Die Datenauswertung in der Fragebogenerhebung erfolgt direkt anhand der Fragebögen mittels Häufigkeitszählung ‚von Hand‘ (mit Papier und Bleistift) und kann in Tabellen- und Diagrammform dargestellt werden.

Bei der Datenauswertung der Interviewteile I und II gehe ich von der Vergleichbarkeit der Interviewtexte aus – begründet im gemeinsam geteilten institutionell-organisatorischen Kontext der Expertinnen und Experten in der leitfadensorientierten Interviewführung (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 488). In der Datenauswertung von Interviewteil I verbinde ich die Stufen 4 ‚Thematischer Vergleich‘¹¹¹ und 5 ‚Soziologische Konzeptualisierung‘¹¹² mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 2003, genauer: mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003, S. 59-63), um angesichts der Datenmaterialfülle und -komplexität die nur knapp beschriebenen Stufen 4 und 5 regelgeleitet und systematischer durchlaufen zu können: Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine kommunikationswissenschaftlich, hermeneutisch, literaturwissenschaftlich, psychologisch und in der qualitativen Sozialforschung begründete Methodik zur intersubjektiv überprüfbaren Textauswertung und Interpretation (vgl. hier und im Folgenden Mayring 2003). Sie sucht die Stärken quantitativer Inhaltsanalyse und qualitativer Textanalyse zu verbinden; in ihrem Zentrum steht als wesentlichstes Analyseinstrument das Kategoriensystem. Die qualitative Inhaltsanalyse ist dem Untersuchungsgegenstand dieser Studie angemessen, denn

S. 127), das von Thomas Heinze stammt, führt Mayring (2002) als Gütekriterium auf, wiewohl es meines Erachtens ein Datenaufbereitungsverfahren darstellt.

¹¹¹ Thematischer Vergleich: Über die einzelne Texteinheit hinaus werden thematisch vergleichbare Textpassagen aus verschiedenen Interviews gebündelt ohne theoriesprachliche Abstraktion; diese Bündelungen sind unbedingt an den Passagen des Interviews zu prüfen auf Triftigkeit, Vollständigkeit und Gültigkeit (Validität) und gegebenenfalls zu revidieren (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 489).

¹¹² Soziologische Konzeptualisierung: Abgelöst vom Text und seiner Terminologie und unter Rekurs auf theoretische Wissensbestände werden Teile unter einen Begriff subsumiert, der für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gelten soll. Es wird dieser Begriff gleichzeitig rekonstruiert, Aussagen über Strukturen des Expertenwissens getroffen, Anschlüsse an theoretische Diskussionen hergestellt, Verallgemeinerungen – am vorliegenden Material – vorgenommen und in „einer Kategorie (...) das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens von ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht.“ (Meuser/Nagel 2003, S. 489)

zur Beschreibung und Erfassung der in den Interviewprotokollen fixierten Kommunikation und subjektiven Theorien liegen noch keine Kategorien vor (mangels entsprechender Theoriekenntnisse und empirischer Befunde; vgl. Kapitel 2.2); sie müssen zunächst erarbeitet (also induktiv aus dem Material abgeleitet; vgl. Mayring 2003, S. 75) und am Gegenstand erprobt werden. Die Inhalte der Kommunikation sowie ihr Umfang eignen sich für eine systematische Vorgehensweise; die Materialmenge ist verglichen mit den personellen Ressourcen des vorliegenden Forschungsprojekts umfangreich. Der Gegenstand steht im Vordergrund der qualitativen Inhaltsanalyse; als „*Verstehensprozess* von vielschichtigen Sinnstrukturen im Material“ (Mayring 2003, S. 29)“ ist sie den Forschungsfragen (vgl. Kapitel 4.6) und der Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5.2.1) angemessen, denn es geht um das Verständnis der Komplexität und des Besonderen (statt um die Erklärung von Allgemeinem oder von isolierten Variablen). Die Regelgeleitetheit und Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse eignen sich zur Kontrolle meiner Subjektivität als Forscherin und zur Einhaltung der von mir für die vorliegende Arbeit festgelegten Gütekriterien (vgl. Kapitel 3.5). Das Maß an Systematik begünstigt das Verständnis, die Nachvollziehbarkeit und die Überprüfbarkeit von Auswertungsmaterial, -prozess und -ergebnis¹¹³, denn die Verfahrensschritte laufen nach klaren Analyseregeln ab. Damit begegne ich der Schwäche des qualitativen Ansatzes in der Auswertungsphase, die in der persönlichen Deutungskompetenz der Forschenden bei der Textinterpretation liegen kann (vgl. Lamnek 1995a).

Das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse. Zu ihrer Festlegung passe ich das von Mayring vorgeschlagene Ablaufmodell dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand – insb. den Charakteristika von Datensatz P4/3 (vgl. Kapitel 5.2.4) – und der Fragestellung an. Das spricht für eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, die Generalisierung, Selektion und Bündelung in einem Schritt vollzieht und insgesamt 10 Verfahrensschritte umfasst. Die Schritte 1 bis 7 sind Voraussetzung, um in den Schritten 8 bis 10 die Verdichtung des Materials immer wieder vornehmen zu können:

1. Festlegung des Materials,
2. Analyse der Entstehungssituation,
3. Beschreibung der formalen Charakteristika des Materials,
4. Bestimmung der Analyserichtung,
5. theoretische Differenzierung der Fragestellung,

¹¹³ Die Interkoder-Reliabilität, die in Mayrings Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse wichtig ist für die Einhaltung der Gütekriterien, ist, im Rahmen der vorliegenden Dissertation, nicht möglich.

6. Bestimmung der Analysetechniken und Festlegung des konkreten Ablaufmodells (in diesem Abschnitt und präzisiert in Kapitel 5.2.4),
7. Definition der Analyseeinheiten,
8. Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus¹¹⁴; Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau, Reduktion mittels Selektion und Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen sowie mittels Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (präzisiert Stufe 4 nach Meuser/Nagel 2003),
9. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem (entspricht Stufe 5 nach Meuser/Nagel 2003),
10. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial und gegebenenfalls Wiederholung der Schritte 8 bis 10 – entsprechend Meuser/Nagel 2003, deren Stufen lückenlos zu durchlaufen und (unter Rekurs auf die vorherige Stufe) darauf zu kontrollieren sind, ob eine Verallgemeinerung angemessen und in den Daten fundiert ist (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 488-489) – bis es nicht mehr gelingt, am Text neue Varietäten bzw. Lesarten zu erzeugen.

Die qualitativen Auswertungsschritte 8 bis 10 präzisiere ich in Kapitel 5.2.4; alle 10 Schritte führe ich in Kapitel 5.5.4 aus.

An diese zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse schließe ich quantitative Auswertungsschritte an. Mit dieser Datenkonvertierung verdichte ich die Beschreibung der Kompetenzklassen und der Nennungshäufigkeiten¹¹⁵, wobei ich Methoden und Daten trianguliere. Die (statistisch gesehen) kleinen *Samplings* können zwar nicht als Grundlage für detaillierte quantitative Ableitungen dienen, doch Tendenzen sind mit diesen Daten ausreichend belegbar. Die Tatsache, dass quantitative Schritte auf der Grundlage der zuvor qualitativ ermittelten Analyseergebnisse möglich sind, entspricht den von mir gewählten Gütekriterien.

In der Datenauswertung von Interviewteil II analysiere ich die validierten Protokolle hinsichtlich der Bedeutung, die die Expertinnen und Experten den vorgestellten Items für das Kompetenzprofil einer EULLE- bzw. einer BLL-Lehrkraft beimessen. Gegenstandsangemessen ist ein abstrakteres und schematischeres Auswertungsverfahren als bei Interviewteil I, denn zum einen sind die

¹¹⁴ Das Abstraktionsniveau der zusammenfassenden Protokolle ist je nach Inhalt unterschiedlich, aber „Grundprinzip einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist nun, daß die jeweilige Abstraktionsebene der Zusammenfassung genau festgelegt wird.“ (Mayring 2003, S. 59)

¹¹⁵ Die Ebene der Einzelkompetenzen ist unter quantitativem Blickwinkel nicht relevant: Z. B. ist es nicht sinnvoll, die bloße Anzahl der geforderten Kompetenzen datensatzübergreifend zu vergleichen, da die Zahl der Interviews pro Datensatz nicht identisch sind.

Interviewfragen in Teil II als Meinungsfragen zu vorgegebenen Items (1.2, 1.3, 2.2 und 2.3) konkreter, strukturierter und differenzierter. Zum anderen beantworten die Expertinnen und Experten die Fragen 1.2. und 1.3 (sowie 2.2 und 2.3) zusammen Item für Item und legen den Schwerpunkt auf die Bedeutsamkeit (Frage 1.2 und 2.2), sodass eine separate Auswertung von 1.3 und 2.3 entfällt. Auch die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse legt gröbere Analyseschritte nahe, denn die differierende Anzahl an Protokollen (und somit Expertenpositionen) zwischen den Datensätzen P4/3-A II bis -F II und ihren *Pendants*, den Datensätzen P4/3-A I bis -F I, erlaubt keinen unmittelbaren Vergleich beider Auswertungsergebnisse; ich erwarte Sekundärdaten. Darum entscheide ich mich – nach der abgeschlossenen Auswertung von Interviewteil I (um meine Wahrnehmung bei Teil I nicht zu beeinflussen, eventuelle Widersprüche nicht vorzeitig zu nivellieren und erst nach Teil I ein sinnvolles Auswertungsverfahren für Teil II festzulegen) – für eine Datenkonvertierung der qualitativ erhobenen Interviewprotokolle II in quantitatives Datenmaterial; sie stellt den zentralen Auswertungsschritt in Teil II dar (und nicht lediglich ein im Sinne der Sequenzierung der Methoden angeschlossenes Verfahren wie bei Interviewteil I). Mit ihr akzeptiere ich vor dem Hintergrund der ausführlichen Auswertung von Interviewteil I, dass andere in Interviewteil II von den Expertinnen und Experten geäußerte Gesichtspunkte in diesen Auswertungsergebnissen nicht enthalten sind. Bei der Datenkonvertierung gehe ich schrittweise so vor: Ich analysiere datensatzweise Protokoll nach Protokoll und innerhalb jedes Protokolls Item nach Item. Dort erfasse ich zunächst die Gesamtaussage pro Item. Sodann interpretiere und kategorisiere ich, ob der/die Befragte dem Item eine hohe, eine mittlere oder eine geringe Bedeutung beimisst; dabei achte ich – neben der Gesamtaussage – auf Begriffe wie ‚eine Grundvoraussetzung‘, ‚sehr wichtig‘ usw. als Ausdruck einer hohen Bedeutung, auf ‚wichtig‘, ‚selbstverständlich‘ usw. als Zeichen einer mittleren Bedeutung und auf ‚weniger wichtig‘ usw. als Zuschreibung einer geringen Bedeutung¹¹⁶. Diese Interpretationen halte ich je Item und Protokoll in einer Tabelle pro Datensatz fest und quantifiziere somit die interessierenden Gesichtspunkte der zu den Items erhobenen subjektiven Theorien. Zuletzt ermittle ich pro Datensatz und Item den Modalwert (also den „am häufigsten vorkommende Wert“; Moser 2003, S. 112), den ich ebenfalls in der entsprechenden Tabelle festhalte.

In der Ergebnisinterpretation findet in 2 ersten Schritten dies statt: Ich be-

¹¹⁶ Nach einem Auswertungsprobelauf mit rund einem Drittel des Datenmaterials erwies sich diese Dreierskalierung als sinnvoll; in einer feineren Skalierung wären die Stellungnahmen nicht eindeutig zuzuordnen; auch die (und ähnliche) Begriffe erwiesen sich als gängig und eindeutig zuzuordnen.

schreibe mittels der Fragebogenerhebung das *Sampling* der Expertenbefragung näher (vgl. Kapitel 5.4.4), und ich interpretiere auch die Ergebnisse von Interviewteil II gleich nach ihrer Auswertung, indem ich pro Item die Modalwerte datensatzintern vergleiche (vgl. Kapitel 5.9.4). Sodann erfolgt die Ergebnisinterpretation von Interviewteil I (vgl. Kapitel 5.10) als zentrale Deutung der Expertenbefragung – die sechste/letzte Stufe ‚Theoretische Generalisierung‘ des ExpertInneninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 488-489): Ich ordne die Kategorien gemäß ihrem internen Zusammenhang, verknüpfe Sinnzusammenhänge zu Typologien und bilde im Hinblick auf das zweite Set von Forschungsfragen und Arbeitsthesen (vgl. Kapitel 4.6) Theorien (abschließend erst in Kapitel 6). Zu diesem zentralen Deutungsmoment ziehe ich auch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung (vgl. Kapitel 5.4) und des Interviewteils II (vgl. Kapitel 5.9) heran.

5.2.3 Kriterien und Auswahl des *Samplings*

Die zu interviewenden Expertinnen und Experten wähle ich (vgl. Kapitel 3.4) zum einen

„in Kenntnis der Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen, Entscheidungswege des jeweiligen Handlungsfeldes“ (Meuser/Nagel 2003, S. 486)

und zum anderen aufgrund von Kriterien aus, die zur Zielgruppe und zur Methode Expertenbefragung passen (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 486-487), nämlich einer Kombination aus dem ‚theoriebezogenen *Sampling*‘¹¹⁷ und dem ‚Schneeball-*Sampling*‘¹¹⁸ (vgl. Moser 1995, S. 102-106). Dabei gehe ich zunächst von der Überlegung aus, welche Personengruppen am Schulleben beteiligt sind, denn ihre unterschiedlichen Interessenstandpunkte ziehen unterschiedliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand, genauer auf die für EULLE und BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen, nach sich (vgl. Kapitel 5.2.1). Diese Multiperspektivität, der Perspektivwechsel und der (maximal und minimal kontrastierende) Vergleich der Sichtweisen, soll sowohl Widersprüche und Passungen aufdecken (vgl. Forschungsfrage 5 in Kapitel 4.6) als auch die Generalisierbar-

¹¹⁷ Im theoriebezogenen *Sampling* bezieht sich die bzw. der Forschende auf Vorfälle oder Personen etc., die vor dem Hintergrund ihrer bzw. seiner theoretischen Überlegungen und Vorannahmen bedeutsam sind. „Das Sample ist damit repräsentativ für das in Frage stehende Forschungsinteresse bzw. die theoretischen Prämissen des Forschers.“ (Moser 1995, S. 104)

¹¹⁸ Dies (auch Ketten-*Sampling* genannt) bedeutet die Suche nach Fällen oder Schlüsselpersonen, indem „man informierte Personen im Feld fragt, wer viel über die interessierende Fragestellung wisse bzw. mit wem man darüber sprechen müsse.“ (Moser 1995, S. 104) Von einer Person zur anderen verwiesen, stößt man auf immer neue informationsreiche Fälle.

keit der Untersuchungsergebnisse erhöhen.

Die am Schulleben beteiligten Personengruppen (vgl. *Sampling*-Auswahlprinzip 1 und 5) definiere ich für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg und beschränke mich dabei auf die Schularten, für die das Europalehramt – Ausgangspunkt meiner Praxisuntersuchung – studiert werden kann: die Grund-, die Haupt- und die Realschule (vgl. Forschungsfrage 8 in Kapitel 4.6 und *Sampling*-Auswahlprinzip 3). Die an ihrem Schulleben beteiligten Personengruppen sind Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Schulleiterinnen und Schulleiter, Eltern und Elternbeirat sowie außerschulische Kooperationspartnerinnen und -partner. Dazu kommen Vertreterinnen und Vertreter der unteren Schulaufsichtsebene (Schulaufsichtsbehörden in den Stadt- und Landkreisverwaltungen)¹¹⁹, der oberen Schulaufsichtsebene (Abteilungen 7 der Regierungspräsidien; bis 2005 der Oberschulämter), der obersten Schulaufsichtsebene (Kultusministerium), der (regionalen und der überregionalen) Lehrerfortbildung (3. Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) sowie der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (2. Lehrerbildungsphase). Überdies sind die abgebenden und aufnehmenden Bildungseinrichtungen beteiligt, also Vertreterinnen und Vertreter von Kindergärten¹²⁰ als abgebende Bildungseinrichtungen, von allgemein bildenden Gymnasien als weiterführende Schulen der Grundschule¹²¹, vom beruflichen Schulwesen (Berufsschulen, Berufskollegs, beruflichen Gymnasien und Fachhochschulen als weiterführende Schulen der Haupt- bzw. Realschulen) sowie von aufnehmenden Betrieben (aus dem Primärsektor/Urproduktion, dem Sekundären Sektor/verarbeitendem Gewerbe und dem Tertiären Sektor/Dienstleistung, die jeweils als Kleinbetrieb, als mittelständischer Betrieb oder als Großunternehmen, und zwar regional oder überregional, tätig sind). Die Zuordnung dieser Vertreterinnen und Vertreter, die den Expertenstatus erfüllen, zu ihren Einrichtungen zeigt den Umriss des *Samplings* (vgl. Abb. 12).

Gleichwohl sind am Schulleben von baden-württembergischen Grund-, Haupt- und Realschulen auch andere beteiligt: der Schulträger (bei öffentlichen Grund-, Haupt- und Realschulen in der Regel die politische Gemeinde), die Kirchen, schulpсихologische Beratungsstellen, Personalvertretungen, Verbände und Ver-

¹¹⁹ In Baden-Württemberg ist die Schulaufsicht in 3 Ebenen gegliedert: zuoberst das Kultusministerium und darunter die obere Schulaufsichtsebene mit 4 in den Regierungspräsidien verorteten Schulabteilungen (bis zur Verwaltungsreform am 1.1.2005: 4 Oberschulämter); zuunterst die untere Schulaufsichtsebene (bis zum 1.1.2005: 30 Staatliche Schulämter).

¹²⁰ Die an Haupt- und Realschulen abgebenden Bildungseinrichtungen sind die Grundschulen, die in das *Sampling* bereits eingeschlossenen sind.

¹²¹ Andere weiterführende Schulen der Grundschule sind die Haupt- und Realschulen, die in das *Sampling* ebenfalls bereits eingeschlossenen sind.

lage etc. sowie – nicht weniger prägend – das mitarbeitende Personal (Sekretärinnen, Hausmeister, Reinigungskräfte etc.). Doch diese Personengruppen sind größtenteils keine Expertinnen und Experten für die vorliegende Fragestellung und darum nicht in das *Sampling* einbezogen. Auch die erste Lehrerbildungsphase (in Baden-Württemberg die Pädagogische Hochschulen für das Grund-, Haupt- und Realschullehramt) habe ich nicht in die Expertenbefragung einbezogen, weil subjektive Theorien ihrer Vertreterinnen und Vertreter mit Expertenstatus Gegenstand der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4) sind.

Schule:	Eltern:	Schulverwaltung:	Außerschulische Kooperationspartner:
Lehrkräfte Schüler(innen) Schulleiter	Eltern Elternbeirat	Kultusministerium obere Schulaufsichtsebene (Abt. 7 der Regierungspräsidien) untere Schulaufsichtsebene (Schulreferate in den Stadt- bzw. Landkreisverwaltungen)	andere Bildungseinrichtungen schulische Wettbewerbe Arbeitsverwaltung Wirtschaft politische Institutionen Bürgerinformationszentralen
Lehrerbildung:	Abgebende Institution:	Aufnehmende Schulen:	Aufnehmende Betriebe:
2. Phase: Seminare 3. Phase: Lehrerfortbildung	Kindergärten	Berufsschule Berufskolleg berufl. Gymnasien allgemein bildendes Gymnasium Fachhochschule	Primärer Sektor: Beispiel Kleinbetrieb Sekundärer Sektor: Beispiel Großbetrieb Tertiärer Sektor: Beispiel Mittelständischer Betrieb

Abb. 12: Die am Schulleben (hinsichtlich EULLE und BLL) beteiligten Expertenpositionen

Betrachtet man den Untersuchungsgegenstand genauer, so ergeben die Expertenpositionen (vgl. Abb. 12), die 3 Schularten und die 2 Lehr-/Lernbereiche rechnerisch insgesamt gut 100 Perspektiven¹²², für die Interviewpartnerinnen und -partner auszuwählen sind. Für ihre Auswahl lege ich theoriegeleitet¹²³ 7

¹²² Die Multiplikation von 25 Expertengruppen, die von ihren Positionen aus auf 3 Schularten und jeweils 2 Lehr-/Lernbereiche schauen, ergibt 150 Blickwinkel oder Perspektiven; sie sind um die Perspektiven der Personengruppen zu reduzieren, die nicht am Schulleben aller 3 Schularten beteiligt sind (z. B. Kindergärten, aufnehmende Schulen). Übrig bleiben 106 Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand.

¹²³ Dabei leiten mich systemtheoretische Überlegungen, dass Schule als soziale Organisation eine selbstregulierende Ganzheit darstellt, deren Mitglieder aufeinander bezogen sind und wechselseitig

Kriterien fest. Erstens: Der Bezug der Interviewpartnerinnen und -partner zum Thema ist eindeutig gegeben, da sie am Schulleben hinsichtlich EULLE und BLL beteiligt sind und überdies über praktisch und/oder theoretisch erworbenes Expertenwissen verfügen. Diese Vorinformation, die ich aufgrund meiner Kenntnis der Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen und Entscheidungswege sowie aufgrund der Kriterien des Schneeball-*Samplings* erhalte, sichere ich über die Fragebögen ab. Zweitens: Meine Entscheidung, zu jeder Position die identische Anzahl von Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern zu befragen, beruht auf Überlegungen zur Relevanz der Aussagen. Die Perspektiven der einzelnen Personengruppen sind zwar nicht als in ihrer Relevanz identisch zu betrachten (aufgrund der Art und Intensität ihrer Beteiligung am Schulleben, aufgrund der Größe der Gruppe, die sie vertreten etc.), doch diese Unterschiede sind nicht mess- und somit auch nicht über eine zahlenmäßige Gewichtung darstellbar; eine identische Anzahl soll zusätzliche Verschiebungen vermeiden. Ich entscheide, pro Position lediglich eine Person zu befragen, da für eine höhere Gesamtzahl die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung nicht mit den Ressourcen der vorliegenden Forschungsarbeit zu bewältigen wären. Drittens: Um möglichst präzise Ergebnisse zu erhalten, wähle ich für die schulartspezifische Betrachtung des Gegenstandes Expertinnen und Experten, die über schulartspezifisches Wissen und Erfahrungen verfügen. Viertens: Um den Blick nicht auf das Denken innerhalb von Schulartgrenzen zu verengen, ergänze ich die schulartspezifische Betrachtung um eine schulartübergreifende. Dazu ziehe ich an geeigneten Stellen Interviewpartnerinnen und -partner hinzu, die alle allgemein bildenden Schulen vertreten. An anderen Stellen ergibt sich eine schulartübergreifende Betrachtung aus der Tatsache, dass die interviewte Person für 2 Schularten gleichzeitig zuständig ist. Darüber hinaus sind (vgl. Prinzip 5) neben den Grund-, Haupt- und Realschulen andere allgemein bildende und berufliche Schularten in die Erhebung einbezogen. Fünftens: Andere allgemein bildende und berufliche Schularten sind ebenfalls Teil der Erhebung, weil meine Auswahl der Befragten auf einem kohäsiven Verständnis beruht, dass die abgebenden und die aufnehmenden Bildungseinrichtungen ebenfalls am Schulleben beteiligt sind und der Kooperation der verschiedenen Akteure in Bildung und Erziehung eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 7; Senge 2003, S. 75-167, 284-327). Sechstens: Daneben beachte ich die regionale Verteilung der Interviewpartnerinnen und -partner. Grundlage hierfür sind die 4 Regionen der Regierungspräsidien. Die Anzahl der jeweils ausgewählten Forschungs-

abhängig interagieren, und dass zur Lösungsfindung und -umsetzung das Potenzial aller Beteiligten zu nutzen und anzuregen ist.

teilnehmerinnen und -teilnehmer entspricht ungefähr dem Größenverhältnis der 4 Regionen. Siebtens: Ich strebe außerdem zahlenmäßig ein ungefähres Gleichgewicht zwischen männlichen und weiblichen Befragten sowie eine altersmäßige Durchmischung der Expertinnen und Experten an.

Anhand dieser 7 Prinzipien wähle ich die Interviewpartnerinnen und -partner als Schneeball-*Sampling* aus: Ich suche Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, indem ich informierte Personen im Feld frage, „wer viel über die interessierende Fragestellung wisse bzw. mit wem man darüber sprechen müsse“ (Moser 1995, S. 104). Von einer Person werde ich zur anderen verwiesen und stoße auf immer neue informationsreiche Fälle. Zwischen ihnen wähle ich anhand der 7 Prinzipien die zu befragenden Expertinnen und Experten aus. So erhalte ich 98 Perspektiven¹²⁴ in 47 zu führenden Interviews mit insgesamt 58 Befragten. Die Interviews setzen sich zusammen aus (vgl. Abb. 13) 6 Interviews mit Lehrkräften (unter der Beteiligung von insgesamt 6 Personen), 4 Interviews mit Schülerinnen und Schülern (insgesamt 12 Personen), 6 Interviews mit Schulleiterinnen bzw. Schulleitern (insgesamt 6 Personen), 5 Interviews mit Eltern (insgesamt 5 Personen), 6 Interviews mit außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern (insgesamt 7 Personen), 2 Interviews auf der unteren Schulaufsichtsebene (insgesamt 3 Personen), 4 Interviews auf der oberen Schulaufsichtsebene (insgesamt 5 Personen, davon eine schulartübergreifend), 2 Interviews auf der obersten Schulaufsichtsebene (insgesamt 2 Personen, davon eine schulartübergreifend), 2 Interviews im Rahmen der zweiten Lehrerbildungsphase (insgesamt 2 Personen), 3 Interviews im Rahmen der dritten Lehrerbildungsphase (insgesamt 3 Personen), ein Interview im Kindergarten als Schnittstelle zur Grundschule (eine Person), 3 Interviews mit Betrieben als Schnittstelle am Ende der Haupt- bzw. Realschule, d. h. je ein Interview mit dem Primären, dem Sekundären und dem Tertiären Wirtschaftssektor (insgesamt 3 Personen), ein Interview mit der Schnittstelle Berufliches Schulwesen, d. h. Berufsschule, Berufskolleg und Berufliches Gymnasium (eine Person), ein Interview mit der Schnittstelle allgemein bildendes Gymnasium (eine Person) und ein Interview mit der Schnittstelle Fachhochschule (ebenfalls eine Person). Dies zeigt Abb. 13 im Überblick:

¹²⁴ Statt der geplanten 106 Perspektiven werden in den Interviews nur 98 thematisiert, weil ein Interview (mit 4 Perspektiven) entfallen ist und weil die aufnehmenden Betriebe sich zu 4 Perspektiven weniger äußern als erwartet (vgl. Kapitel 5.4.3). Auf die Suche nach zusätzlichen Interviewpartnerinnen und -partnern, die die fehlenden acht Positionen abdecken würden, verzichte ich aus Zeitgründen. Dies ist zu vertreten, da diese Perspektiven durch andere Vertreterinnen und Vertreter derselben Personengruppe angesprochen werden.

Expertenposition:	Zahl der Interviews:	Zahl der interviewten Personen:
Lehrkraft	6	6
Schüler(in)	4	12
Schulleitung	6	6
Eltern	5	5
außerschulische Partner: Wettbewerbe	1	2
außerschulische Partner: andere Bildungsanbieter	1	1
außerschulische Partner: Betriebe	1	1
außerschulische Partner: Arbeitsverwaltung	1	1
außerschulische Partner: Beratungseinrichtungen	1	1
außerschulische Partner: politische Gremien	1	1
untere Schulaufsichtsebene	2	3
obere Schulaufsichtsebene: schulartspezifisch	3	4
obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	1	1
oberste Schulaufsichtsebene: schulartspezifisch	1 (geplant: 2)	1 (geplant: 2)
oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	1	1
2. Phase Lehrerbildung/Staatliche Seminare	2	2
3. Phase Lehrerbildung/Lehrerfortbildung	3	3
Kindergarten	1	1
Betriebe: Primärer Sektor	1	1
Betriebe: Sekundärer Sektor	1	1
Betriebe: Tertiärer Sektor	1	1
berufliche Schulen	1	1
allgemein bildendes Gymnasium	1	1
Fachhochschule (kurz: FH)	1	1
SUMME	47 (geplant: 48)	58 (geplant: 59)

Abb. 13: Die erfragten Expertenpositionen (unter Angabe der Zahl der Interviews und der Befragten)

Diese 24 erfragten Expertenpositionen sind nicht identisch mit den 25 Positionen von am Schulleben Beteiligten (vgl. Abb. 13)¹²⁵. In diesen 47 Befragungen von insgesamt 58 Expertinnen und Experten verbinden sich die Positionen (oder beruflichen Standpunkte) mit den beiden Lehr-/Lernbereichen (EULLE und BLL), auf die die Befragten von ihren Positionen aus schauen, zu 98 – statt der geplanten 106 – Perspektiven¹²⁶. – Die Gesamtzahl 98 beruht erstens darauf, dass 24 von ihnen 2 oder mehrere Perspektiven qua Personalunion vertre-

¹²⁵ Die Reduktion um eine Position errechnet sich so: Auf der einen Seite habe ich die Elternvertretung mit den Eltern zusammengefasst sowie die 3 beruflichen Schulen in einer Befragung (Reduktion: 3 Expertenpositionen); auf der anderen Seite habe ich in die obere und die oberste Schulaufsichtsebene jeweils eine zusätzliche Position (schulartübergreifende Perspektive; vgl. *Sampling*-Auswahlprinzip 4) aufgenommen (Erhöhung: 2 Positionen).

¹²⁶ Auf die Suche nach zusätzlichen Interviewpartnerinnen und -partnern, die die fehlenden acht Positionen abdecken würden, verzichte ich aus Zeitgründen. Dies ist zu vertreten, da diese Perspektiven durch andere Vertreterinnen und Vertreter derselben Personengruppe angesprochen werden.

ten. Zweitens befrage ich zum einen keine Grundschülerinnen und -schüler, weil die Interviewform nicht ihrem Alter gemäß ist; zum anderen beschreiben sich einige Haupt- und Realschülerinnen und -schüler als zu scheu für Einzelinterviews, sodass ich sie zu mehreren befrage (entgegen *Sampling*-Auswahlprinzip 2). Drittens wird auch im Bereich der Schulaufsicht in 2 Fällen aus Gründen der fachlichen Zuständigkeit gewünscht, dass ich jeweils 2 Personen gemeinsam interviewe. Viertens äußern sich die aufnehmenden Betriebe zu 4 Perspektiven weniger als erwartet. Fünftens ist einer Person (mit 4 Perspektiven) entgegen ihrer Zusage ein Interview aus zeitlichen Gründen letztlich doch nicht möglich, sodass es entfällt (in Abb. 13: ‚geplant‘). – Die 98 Perspektiven setzen sich zusammen aus

- 27 Perspektiven für die Grundschullehrerkompetenzen: 16 Perspektiven auf EULLE- und 11 auf BLL-Kompetenzen,
- 30 Perspektiven für die Hauptschullehrerkompetenzen: 19 Perspektiven auf EULLE- und 11 auf BLL-Kompetenzen,
- 41 Perspektiven für die Realschullehrerkompetenzen: 24 Perspektiven auf EULLE- und 17 auf BLL-Kompetenzen.

Die höhere Zahl bei der Realschule trägt – wie auch die Explikation meines Vorverständnisses und die Kontrollgruppe (vgl. Kapitel 5.5.1) – dazu bei, einen möglichen Einfluss meiner realschulbezogenen Vorerfahrungen zu minimieren. Das schulartübergreifend und themenspezifisch betrachtete Ungleichgewicht von 59 Perspektiven auf die Lehrerkompetenzen für EULLE und 39 Perspektiven auf die Lehrerkompetenzen für BLL entsteht durch die Gruppe außerschulischer Kooperationspartnerinnen und -partner, die die Studierenden ausschließlich zu den Lehrerkompetenzen für EULLE befragen, weil BLL nicht zum Erfahrungs- bzw. Kenntnisbereich dieser außerschulischen Partnerinnen und Partner zählt. Abb. 14 zeigt die 98 Perspektiven auf die Lehrerkompetenzen getrennt nach Schularten (Grundschule, Hauptschule und Realschule) und Lehr-/Lernbereichen (EULLE und BLL) und gibt Aufschluss über die Perspektiven, die in Personalunion von einer interviewten Person beschrieben werden (gekennzeichnet durch verbundene Zellen oder durch ‚siehe ...‘), über die Interviews, die Studierende durchgeführt haben (gekennzeichnet durch ‚S‘), und über die Zahl der in einem Interview befragten Personen (gekennzeichnet durch z. B. ‚XX‘ oder ‚2S‘ für 2 Personen). Unterscheidet sich die Summe (in der rechten Spalte) der Interviewten von der der Interviews, so ist die Personenzahl in Klammern (IP) angegeben.

SCHULART: THEMA: EXPERTEN- GRUPPE:	GS: EULLE	GS: BLL	HS: EULLE	HS: BLL	RS: EULLE	RS: BLL	SUMMEN: Interviews (IP)
Lehrkraft	X	X	X	X	S	X	6
Schüler(in)	---	---	XXX	XX	XXXXX	XX	4 (12)
Schulleitung	X	X	X	X	X	S	6
Eltern	X		X	X	X	X	5
außerschul.: Wettbewerbe	2S	---	siehe GS	---	siehe GS	---	1 (2)
außersch.: Bil- dungsanbieter	S	---	siehe GS	---	siehe GS	---	1
außerschul.: Betriebe	S	---	siehe GS	---	siehe GS	---	1
außersch.: Ar- beitsverwaltung	S	---	siehe GS	---	siehe GS	---	1
außersch.: Be- ratungseinricht.	S	---	siehe GS	---	siehe GS	---	1
außerschul.: polit. Gremien	S	---	siehe GS	---	siehe GS	---	1
untere Schul- aufsichtsebene	X				XX		2 (3)
obere Schul- aufsichtsebene	XX				S	X	3 (4)
obere Schulauf.: schulartübergr.	X						1
oberste Schul- aufsichtsebene	---				X		1
oberste Schul.: schulartübergr.	X						1
2. Phase	X				X		2
3. Phase	X		X	---	s. HS	X	3
Kindergarten	X		---	---	---	---	1
Betrieb (Pri- märrer Sektor)	---	---	X	---	siehe HS	---	1
Betrieb (Sek. S.)	---	---	X				1
Betrieb (Ter. S.)	---	---	---	---	X		1
Berufsschule	---	---	X				1
Berufskolleg	---	---	---	---	s. Berufsschule		
berufl. Gymn.	---	---	---	---	s. Berufsschule		
allg. bil. Gymn.	---	X	---	---	---	s. GS	1
Fachhochschule	---	---	---	---	X	---	1
SUMME der PERSPEKTIVEN	16	11	19	11	24	17	= 47 (58)
	27		30		41		98

Abb. 14: Perspektiven der Expertinnen und Experten

Die regionale Herkunft (*Sampling*-Auswahlprinzip 6) der 58 interviewten Expertinnen und Experten stelle ich anhand der 98 von ihnen vertretenen Perspektiven dar, denn sie ergeben ein genaueres Bild (als die befragten Personen, die

zum Teil mehrere Perspektiven in Personalunion vertreten); dabei weise ich die Perspektiven allerdings nicht getrennt aus, um die Anonymität der Interviewpartnerinnen und -partner zu wahren. Abb. 15 zeigt die regionale Herkunft der Perspektiven im Vergleich zur Größe der Regionen (siehe Prozentzahl)¹²⁷. Vor der Klammer steht die tatsächliche (in der mittleren Zeile geplante bzw. in der unteren Zeile befragte) Zahl an Expertenperspektiven; in der Klammer steht die ideale Zahl an Perspektiven (errechnet anhand der Größe der Region). Dies verdeutlicht, dass ich das sechste Auswahlprinzip einhalte. Allerdings sind die erfragten Perspektiven für die Region Stuttgart leicht unter- und für die Regionen Karlsruhe, Freiburg und Tübingen leicht überrepräsentiert; ziemlich ausgeglichen wäre das Bild, wenn das 48. Interview – wie geplant – stattgefunden hätte.

REGION: PERSPEKTIVE:	RP Stuttgart (40%)	RP Karlsruhe (22,5%)	RP Freiburg (20,0%)	RP Tübingen (17,5%)	gesamt (100%)
geplant (ideal)	34 (40,8)	26 (22,95)	23 (20,4)	19 (17,85)	102 (102)
befragt (ideal)	30 (39,2)	26 (22,05)	23 (19,6)	19 (17,15)	98 (98)

Abb. 15: Regionale Herkunft der erfragten Expertenperspektiven

Wie ich die anderen Auswahlprinzipien einhalte, wird deutlich in der Auswertung von Datensatz P2 (vgl. Kapitel 5.4), der das *Sampling* hinsichtlich des Alters, Geschlechts, Hintergrundwissens etc. der Befragten beschreibt.

5.2.4 Überblick über die Datensätze und Analyseschritte

Die in Kapitel 5.2.2 getroffenen methodischen Entscheidungen werden auf 5 Datensätze angewandt. Um der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung Schritt für Schritt folgen zu können, gebe ich hier einen Überblick über diese 5 Datensätze. Das sind die mittels Fragebogen erhobenen Daten (P2), die Interviewdaten (P3), die größtenteils von den Befragten validiert wurden (P4) – zusammengekommen P4/3 als Hauptdatensatz der Expertenbefragung – sowie die Interviewdaten mit der Kontrollgruppe (P1), die nach denselben Verfahrensschritten, aber getrennt von P4/3 ausgewertet werden.

¹²⁷ Die Zuordnung erfolgt anhand der Grenzen der Regierungspräsidien Stuttgart, Karlsruhe, Freiburg und Tübingen. Die Präsidiumsgrößen definiere ich hier anhand der jeweiligen Zahl der Schulen einer Schulart mit dem Berechnungsschlüssel für die Realschulen. Anhand dieser Größen ist die als ‚ideal‘ in den Klammern in Abb. 15 angegebene absolute Zahl an Perspektiven errechnet (siehe Prozentzahl oberste Zeile).

Datensatz	Datenart	Zahl der Befragungen	Zahl der antwortenden Personen
P1	Interviews mit Kontrollgruppe (Sekundärdaten) geführt von Studierenden	3	3
P2	Fragebögen (Sekundärdaten)	36	46
P3	Interviews geführt von mir	38	48
	Studierenden	6	7
P4	kommunikative Validierung von Datensatz P3 (Sekundärdaten)	35	42
P4/3	Gesamtheit des Datensatzes P4 und der nicht validierten Protokolle aus P3	44	55
Gesamtzahl	(= P1 + P4/3)	47	58

Abb. 16: Datensätze der Expertenbefragung im Überblick

Die Auswertung der 47 Interviews mit 58 Expertinnen und Experten, d. h. von Datensatz P4/3 und P1, ist komplex aufgrund der Datenmenge und aufgrund des Analyseverfahrens Expertenbefragung in Kombination mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 5.2.2) und den sich anschließenden quantitativen Verfahren. Um diese Komplexität und die Stringenz meines Vorgehens transparent zu machen, liste ich hier vorab alle Analyseschritte auf sowie die Absicht, die ich jeweils damit verfolge, die Darstellungsform und die Textstelle, an der ich diese Schritte jeweils durchführe. Diese Analyseschritte variieren darin, ob sie qualitativ oder quantitativ sind, ob sie sich auf Einzelkompetenzen oder Kompetenzklassen beziehen, ob sie klassen- bzw. datensatzintern oder -übergreifend sind, ob sie sich auf getrennte oder auf zusammengefasste Schularten, Lehr-/Lernbereiche bzw. Expertengruppen beziehen etc.:

1. Um zu Forschungsfrage 5 und 8 die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten unter qualitativen Gesichtspunkten dicht zu beschreiben,
 - 1.1 teile ich die 47 Interviewprotokolle in Datensätze ein:
 - 1.1.1 Datengruppe P 4/3 (44 Interviewprotokolle auf 117 Seiten im Anhang\Interviews\Interviews 1-47.doc) nach Schulart und Lehr-/Lernbereich in 6 Datensätze (P4/3-A bis -F) (Darstellungsform: tabellarisch in Kapitel 5.5.4),
 - 1.1.2 aus P4/3 selektiv nach Expertengruppen 3 Datengruppen (P4/3-G bis -J) mit je 3 Datensätzen (je einer für EULLE, für BLL und für EULLE und BLL zusammengekommen)¹²⁸ (Darstellungsform: tabellarisch in Kapitel 5.5.4),
 - 1.1.3 Datengruppe P1 (3 Interviews auf 3 Seiten im Anhang\Interviews\Interviews 1-47.doc) als Kontrollgruppe (für die realschul-

¹²⁸ Einige Protokolle erscheinen in mehreren Datensätzen, weil die interviewte Person mehrere Bereiche abdeckte (z. B. BLL an GS sowie an HS).

- spezifischen Ergebnisse P4/3-E und -F) in 2 Datensätze (P1a EULLE-spezifisch und P1b BLL-spezifisch) (Darstellungsform: tabellarisch in Kapitel 5.5.4);
- 1.2 ermittle ich in jedem dieser 17 Datensätze für die Interviewteile I per zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse die von den Befragten geforderten Lehrerkompetenzen (Darstellungsform: exemplarisch 25 Seiten Analyse-Tabellen zu P4/3-B I in Kapitel 5.5.4, die kurzen Analysetabellen zu P1b in 5.6.3 und zu P1a in 5.6.6 sowie die rund 300 Seiten Analysetabellen von P4/3-A I und P4/3-C I bis -F I sowie je 3 von -G I bis -J I im Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen).
 2. Um die Forschungsfragen 5 bis 8 qualitativ zu bearbeiten, ordne ich die in Schritt 1.2 ermittelten Lehrerkompetenzen 4 Kompetenzklassen zu: P (personale), A (aktivitäts- und umsetzungsorientierte), F (fachlich-methodische) bzw. S (sozial-kommunikative) Kompetenzen (Darstellungsform: 18 Tabellen ‚Kompetenzklassen‘ – je Datensatz P4/3-A I bis -F I, P1a, P1b, P4/3-G I EULLE, -G I BLL, -H I EULLE, -H I BLL, -J I EULLE und -J I BLL eine Tabelle in den Kapiteln 5.6.1.1 bis 5.6.7 sowie je Datensatz P4/3-G I, -H I, -J I und -GHJ I EULLE eine Tabelle im Anhang\Kompetenzlisten).
 3. Um die Forschungsfragen 5 bis 8 quantitativ zu bearbeiten und die in den Schritten 1 und 2 ermittelten Einzelkompetenzen und Kompetenzklassen unter quantitativen Gesichtspunkten zu klassifizieren, zähle ich datensatzintern (für die Datensätze P4/3-A bis -J und zum Teil – siehe unten – auch für P1a und P1b; Darstellungsform: die 18 Kompetenz-Tabellen in Schritt 2):
 - 3.1 wie viele Kompetenzen insgesamt gefordert sind (auch für P1a und P1b);
 - 3.2 wie viele davon auf die Kompetenzklassen P, A, F, S entfallen (Klassengröße):
 - 3.2.1 absolut (auch für P1a und P1b; Darstellungsform: siehe Schritt 1.2),
 - 3.2.2 in Prozent (100=Schritt 3.1);
 - 3.3 wie oft jede einzelne Kompetenz gefordert ist;
 - 3.4 wie viele Nennungen es insgesamt gibt (=Summe aller Einzelkompetenz-Nennungen);
 - 3.5 wie oft jede Kompetenzklasse gefordert ist (=Summe aller Nennungen der Einzelkompetenzen in P etc.):
 - 3.5.1 absolut,
 - 3.5.2 in Prozent (100=Schritt 3.4);
 - 3.6 wie oft im Durchschnitt jede Einzelkompetenz gefordert ist gemessen an

- allen Kompetenzen des Datensatzes (Summe 3.4 geteilt durch Summe 3.1);
- 3.7 wie oft im Durchschnitt jede Einzelkompetenz gefordert ist gemessen an ihrer Kompetenzklasse (Summe 3.5 geteilt durch Summe 3.2).
4. Um hinsichtlich der Forschungsfragen 6 bis 8 mein quantitatives Vorgehen (Untersuchungs- und Darstellungsschritte) zu den Einzelkompetenzen (in Schritt 6.1) exemplarisch (an Datensatz P4/3-B) kleinschrittig darzustellen und um die Häufigkeiten, mit denen die Einzelkompetenzen gefordert sind (Schritt 3.3), dicht zu beschreiben, vergleiche ich im Datensatz P4/3-B die Nennungshäufigkeiten der Einzelkompetenzen datensatz- und klassenintern (in Kapitel 5.6.1.2 bis 5.6.1.5) – die Methoden triangulierend – mit
- 4.1 der durchschnittlichen Nennungshäufigkeit im gesamten Datensatz (Schritt 3.6; Darstellungsform: Text);
- 4.2 der durchschnittlichen Nennungshäufigkeit ihrer Klasse (Schritt 3.7; Darstellungsform: Text);
- 4.3 den am häufigsten bzw. am seltensten geforderten Kompetenzen insgesamt (Darstellungsform: ein Kurvendiagramm pro Klasse).
5. Um hinsichtlich der Forschungsfragen 6 bis 8 mein quantitatives Vorgehen (Untersuchungs- und Darstellungsschritte) zu den Kompetenzklassen (in den Schritten 6.2 bis 6.4) exemplarisch (an Datensatz P4/3-B B) kleinschrittig zu explizieren und um die Größen und Nennungshäufigkeiten der Kompetenzklassen sowie eventuelle diesbezügliche Korrelationen dicht zu beschreiben, will ich im Datensatz P4/3-B (in Kapitel 5.6.1.2 bis 5.6.1.5) datensatz- und klassenintern
- 5.1 die Zahl der Einzelkompetenzen pro Klasse (Klassengröße; siehe Schritt 3.2.2) darstellen (Darstellungsform: ein Tortendiagramm pro Klasse);
- 5.2 die Häufigkeit, mit der die Kompetenzen einer Klasse durchschnittlich genannt sind (absolut; siehe Schritt 3.7), vergleichen mit der durchschnittlichen Nennungshäufigkeit des gesamten Datensatzes (Schritt 3.6; Darstellungsform: ein Balkendiagramm pro Klasse);
- 5.3 den Anteil der Kompetenzklasse an allen Nennungen (in Prozent; siehe Schritt 3.5.2) vergleichen mit der Klassengröße (in Prozent; siehe Schritt 3.2.2; Darstellungsform: ein Doppel-Tortendiagramm pro Klasse).
6. Um Forschungsfrage 7 weiter quantitativ zu bearbeiten, vergleiche ich datensatzintern und klassenübergreifend für die Datensätze P4/3-A I bis -F I (in den Kapiteln 5.6.1.6 bis 5.6.6) und ausschließlich in Schritt 6.4 auch für P4/3-G I EULLE bis -J I BLL (in Kapitel 5.6.7):
- 6.1 die Nennungshäufigkeiten (absolut) der Einzelkompetenzen aller 4 Kom-

- petenzklassen in Bezug auf die am häufigsten bzw. die am seltensten geforderten Kompetenzen (siehe Schritt 4.3; Darstellungsform: ein vierteiliges Kurvendiagramm pro Datensatz);
- 6.2 die Größen der Kompetenzklassen (in Prozent; siehe Schritt 3.2.2):
 - 6.2.1 kontrolliert für P4/3-E I anhand von P1a sowie für P4/3-F I anhand von P1b,
 - 6.2.2 dargestellt für P4/3-A I und P4/3-C I bis -F I (Darstellungsform: ein vierteiliges Tortendiagramm pro Datensatz);
 - 6.3 die durchschnittlichen Nennungshäufigkeiten (absolut) der Kompetenzklassen mit der des gesamten Datensatzes (siehe Schritt 5.2; Darstellungsform: ein vierteiliges Balkendiagramm pro Datensatz);
 - 6.4 die Anteile (in Prozent) der Kompetenzklassen an allen Nennungen mit ihren Größen – auch für P4/3-G I EULLE bis -J I BLL (siehe Schritt 5.3; Darstellungsform: ein Doppel-Tortendiagramm pro Datensatz – je Tortenschicht vierteilig).
 7. Um die in den Schritten 1.2 und 2 ermittelten Einzelkompetenzen und Kompetenzklassen zu klassifizieren, vergleiche ich datensatzübergreifend die Einzelkompetenzen:
 - 7.1 Hinsichtlich Forschungsfrage 6 und 7 fasse ich die in Schritt 1 ermittelten Einzelkompetenzen der Datensätze P4/3-A I bis -F I nach Kompetenzklassen qualitativ zusammen in
 - 7.1.1 4 qualitativen Inhaltsanalysen (Darstellungsform: Text und 4 Analysetabellen über insgesamt rund 40 Seiten in den 4 Kapiteln 5.7.2 bis 5.7.5),
 - 7.1.2 einer Zusammenschau aller in Schritt 7.1.1 ermittelten Einzelkompetenzbezeichnungen geordnet nach gültigen Lehr-/Lernbereichen und Schularten sowie markiert hinsichtlich besonders häufig benannter Kompetenzen (Darstellungsform: eine Tabelle in Kapitel 5.7.6);
 - 7.2 Hinsichtlich Forschungsfrage 6 und 8 führe ich den Nachweis
 - 7.2.1 in den 4 zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen (von Schritt 7.1), welche (Teil-)Kompetenzen für welchen Lehr-/Lernbereich und für welche Schulart gefordert werden (tabellarisch dargestellt in Schritt 7.1 bzw. Kapitel 5.7.2 bis 5.7.5),
 - 7.2.2 exemplarisch im qualitativen Vergleich der lehr-/lernbereichsübergreifenden Einzelkompetenz ‚Professionelles Selbstverständnis‘ und der schulartübergreifenden Einzelkompetenz ‚Erfahrungswissen‘, wie spezifisch die Einzelkompetenzbezeichnungen aufgrund

- ihrer Teilkompetenzen sind (Darstellungsform: 1 Inhaltsanalyse im Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen und 2 Kurztabelle in Kapitel 5.7.6);
- 7.3 Hinsichtlich Forschungsfrage 6 vergleiche ich (Kap. 5.7.6) quantitativ von den in Schritt 7.1 ermittelten Einzelkompetenzen die
 - 7.3.1 lehr-/lernbereichs- und schulartbezogenen Gültigkeitsbereiche (Darstellungsform: eine Tabelle und ein 7-teiliges Tortendiagramm),
 - 7.3.2 Klassengrößen (Darstellungsform: ein 4-teiliges Tortendiagramm),
 - 7.3.3 Nennungshäufigkeiten der Klassen (Darstellungsform: ein 4-teiliges Tortendiagramm),
 - 7.3.4 Über- und Unterrepräsentationen der Klassen (Schritt 7.3.3 bezogen auf 7.3.2; Darstellungsform: ein je 4-teiliges Doppel-Tortendiagramm),
 - 7.3.5 Nennungshäufigkeiten der Einzelkompetenzen im individuellen Vergleich mit erstens der Gesamtheit aller geforderter Kompetenzen (d. h. mit ihrer durchschnittlichen Nennungshäufigkeit) und zweitens den anderen Kompetenzen, die für diesen Lehr-/Lernbereich an dieser Schulart gefordert sind (d. h. mit den Extremwerten in ihrem Datensatz) (Darstellungsform: tabellarisch),
 - 7.3.6 Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien, indem ich vergleiche zum einen die Repräsentation der Kompetenzklassen mit der Nennungshäufigkeit der Einzelkompetenzen (Schritt 7.3.4 mit 7.3.5) und zum anderen die beiden einzelkompetenzspezifischen Häufigkeiten (Schritt 7.3.5) untereinander
 - 7.4 Hinsichtlich Forschungsfrage 5 vergleiche ich (in Kapitel 5.7.6; Darstellungsform: Text und Tabellen) die in den Schritten 1.2 und 2 ermittelten Einzelkompetenzen für
 - 7.4.1 EULLE im Datensatz P4/3-GHJ I EULLE kompetenzklassenweise und analysiert wie viele und welche davon von nur einer der 3 Expertengruppen gefordert werden und von welcher sowie welche (wie viele und aus welcher Klasse) der nur einmal Genannten von dieser Expertengruppe ausschließlich für EULLE gefordert werden,
 - 7.4.2 BLL (händisch) kompetenzklassenweise und analysierte, wie viele davon von nur einer der 3 Expertengruppen gefordert werden und von welcher sowie welche (wie viele und aus welcher Klasse) der nur einmal Genannten von dieser Expertengruppe ausschließlich für BLL gefordert werden;

- 7.4.3 die Expertengruppen Lehrkräfte, Schülerschaft und aufnehmende Betriebe getrennt aber lehr-/lernbereichsübergreifend: welche Expertengruppe wie viele Kompetenzen für EULLE und BLL zusammengekommen anführt und wie viele für EULLE und BLL von allen 3 Expertengruppen zusammengekommen; welche Kompetenzen von nur einer der 3 Expertengruppen erwartet werden, und dies klassen- und expertengruppenweise betrachtet; wie viele und welche Kompetenzen aus welchen Klassen und von welchen dieser Expertengruppen nur für einen Lehr-/Lernbereich genannt werden; wie die Klassengrößen und die Repräsentationen der Datensätze P4/3-A I bis -F I zusammengekommen, P4/3-G I, -H I, -J I und P4/3-G I bis -J I zusammengekommen sich darstellen.
8. Um mein quantitatives Vorgehen in Schritt 9 zu explizieren, definiere ich mein Interpretationsschema der Klassengrößen und Häufigkeiten (Darstellungsform: Text; Kapitel 5.8.1).
9. Um Forschungsfrage 5 bis 8 weiter zu bearbeiten, vergleiche ich datensatzübergreifend quantitativ und interpretiere qualitativ, und zwar
- 9.1 die Größenverhältnisse der Klassen (in Prozent; siehe Schritt 6.2) nach
- 9.1.1 Schularten getrennt, aber für EULLE und BLL zusammen (Datensätze P4/3-A I mit -B I vergleichend, -C I mit -D I vergleichend sowie -E I mit -F I vergleichend; Darstellungsform: je Schulart ein Diagramm mit 2 vierteiligen Torten übereinander; in Kapitel 5.8.2) – zusammengefasst in Muster 1 (Darstellungsform: eine Tabelle und Kurzformeln in Kapitel 5.8.2),
- 9.1.2 Lehr-/Lernbereichen getrennt, aber für GS, HS und RS zusammen (Datensätze P4/3-A I mit -C I und mit -E I vergleichend sowie -B I mit -D I und mit -F I vergleichend; Darstellungsform: je Lehr-/Lernbereich ein Diagramm mit 3 vierteiligen Torten übereinander in Kapitel 5.8.3) – zusammengefasst in Muster 2 (Darstellungsform: eine Tabelle und Kurzformeln in Kapitel 5.8.3),
- 9.1.3 Standpunkten (und Lehr-/Lernbereichen) getrennt, aber für GS, HS und RS zusammen vergleichend erstens die Datensätze P4/3-G I EULLE mit P4/3-H I EULLE und mit P4/3-J I EULLE, zweitens die Datensätze P4/3-G I BLL mit P4/3-H I BLL und mit P4/3-J I BLL und drittens diese Ergebnisse mit Muster 2 (Darstellungsform: eine Tabelle in Kapitel 5.8.3),
- 9.1.4 schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifend die Gemeinsamkeiten von Muster 1 und 2 zusammengefasst in Muster 5 (Darstellungs-

- form: Text und Kurzformeln in Kapitel 5.8.4),
- 9.1.5 Standpunkten (und Lehr-/Lernbereichen) getrennt, aber für GS, HS und RS zusammen vergleichend die Ergebnisse der Schritte 9.1.3 und 9.1.4 (Darstellungsform: Text in Kapitel 5.8.4);
 - 9.2 die Repräsentation der Kompetenzklassen (ihre Nennungshäufigkeiten in Prozent bezogen auf ihre Größen in Prozent; siehe Schritt 6.4) nach
 - 9.2.1 Schularten getrennt, aber für EULLE und BLL zusammen (Datensätze P4/3-A I mit -B I vergleichend, -C I mit -D I vergleichend sowie -E I mit -F I vergleichend) – zusammengefasst in Muster 3 (Darstellungsform: Kurzformeln und eine Tabelle in Kapitel 5.8.2),
 - 9.2.2 Lehr-/Lernbereichen getrennt, aber für GS, HS und RS zusammen (Datensätze P4/3-A I mit -C I und mit -E I vergleichend sowie -B I mit -D I und mit -F I vergleichend) – zusammengefasst in Muster 4 (Darstellungsform: Kurzformeln und eine Tabelle in Kapitel 5.8.3),
 - 9.2.3 Standpunkten (und Lehr-/Lernbereichen) getrennt, aber für GS, HS und RS zusammen vergleichend erstens die Datensätze P4/3-G I EULLE mit P4/3-H I EULLE und mit P4/3-J I EULLE, zweitens die Datensätze P4/3-G I BLL mit P4/3-H I BLL und mit P4/3-J I BLL und drittens diese Ergebnisse mit Muster 4 (Darstellungsform: eine Tabelle in Kapitel 5.8.3),
 - 9.2.4 schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifend die Gemeinsamkeiten von Muster 3 und 4 zusammengefasst in Muster 6 (Darstellungsform: Text und Kurzformeln in Kapitel 5.8.4),
 - 9.2.5 Standpunkten (und Lehr-/Lernbereichen) getrennt, aber für GS, HS und RS zusammen vergleichend die Ergebnisse der Schritte 9.2.3 und 9.2.4 (Darstellungsform: Text in Kapitel 5.8.4).
 - 10. Um die Daten zur Bearbeitung von Forschungsfrage 5 bis 8 mit einer zweiten Datenquelle zu triangulieren, ermittle ich in den Datensätzen P4/3-A II bis -G II die Bedeutung, die die Expertinnen und Experten in ihren subjektiven Theorien den 10 Items zu EULLE und 6 Items zu BLL beimessen per Datenkonvertierung in Dreierskalierung (Darstellungsform der Schritte 10.1 bis 10.7: je Datensatz eine Analysetabelle und Text in Kapitel 5.9.2 bis 5.9.4 sowie je Lehr-/Lernbereich eine Tabelle und Text in Kapitel 5.9.5), indem ich
 - 10.1 pro Item im Interviewprotokoll interpretiere, ob der/die Befragte dem Item eine hohe, mittlere oder geringe Bedeutung beimisst, und dies in einer Tabelle pro Datensatz per Kreuzchen festhalte,

- 10.2 in den datensatzspezifischen Tabellen pro Item die Kreuzchen auszähle und den Modalwert bestimme und kennzeichne (per Fettdruck),
- 10.3 die Tabelle in Textform interpretiere,
- 10.4 schulartübergreifend (aber lehr-/lernbereichsintern) pro Item den Modalwert aufliste,
- 10.5 die über die Schularten hinweg durchgängigen Extremwerte (hohe oder geringe Bedeutung) kennzeichne (per Fettdruck),
- 10.6 sowohl die zahlreichen mittleren Bedeutsamkeitszuschreibungen als auch die wenigen Extremwerte in Textform interpretiere,
- 10.7 den Datensatz P4/3-G II mit den Ergebnissen von 10.1 bis 10.6 vergleiche und in Textform interpretiere,
- 10.8 die Items von Interviewteil II qualitativ vergleiche mit den Ergebnissen von Interviewteil I
 - 10.8.1 (zusammengefasst in Schritt 7.3.1) zur Grobanalyse möglicher Schnittmengen,
 - 10.8.2 (zusammengefasst in Schritt 7.1) zur Feinanalyse der Schnittmenge anhand der Teilkompetenzen und hinsichtlich der Schularten (Darstellungsform: 4 Tabellen und Text),
 - 10.8.3 das Ergebnis der von Schritt 10.8.2 mit den Ergebnissen der Schritte 10.1 bis 10.7 vergleichend in Textform interpretiere.

Diese Analyseschritte der genannten Datensätze sind es, die ich in den folgenden Kapiteln 5.3 bis 5.9 ausführe und anschließend entlang dieser Forschungsfragen in Kapitel 5.10 interpretiere.

5.3 Durchführung der *Pretests* und Forschungsvereinbarungen

5.3.1 *Pretest* zur Expertenbefragung

Im Rahmen einer Lehrerinnen- und Lehrerbefragung im Mai 2001 zum baden-württembergischen Grundschul-Fremdsprachenunterricht führe ich zur Erhebung des Datensatzes P3 einen *Pretest* unter 13 Grundschulen durch.

Zur Forschungsoptik des *Pretests* ist festzuhalten, dass die Grundschulen in städtischen und ländlichen Gegenden der 4 Regierungspräsidien Baden-Württembergs von ca. 1999 bis 2003 Fremdsprachenlehrpläne erproben: 10 Schulen für die Fremdsprache Englisch, 3 für die Fremdsprache Französisch. Seit Herbst

2000 treffen sich die Vertreterinnen und Vertreter¹²⁹ der 13 Erprobungs-Grundschulen regelmäßig zu Arbeitssitzungen unter der Leitung einer Referentin des Grund- und Hauptschulreferats im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, um Unterrichtserfahrungen auszutauschen. Sie führen auch Erprobungsaufträge¹³⁰ der Schulverwaltung durch, deren Ergebnisse in die Lehrplanarbeit, in Handreichungen¹³¹ und in die Konzeption des Fortbildungsprogramms FLIG¹³² einfließen.

Das Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung, in deren Rahmen der *Pretest* stattfindet, ist die Genese von Theorien über den Einsatz von Ritualen, neuen Medien und Leistungsmessungsformen im Fremdsprachenunterricht an Grundschulen. Gegenstand der Erhebung sind die Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter im Fremdsprachenunterricht an den 13 Erprobungs-Grundschulen. Die Erhebungsmethode sind qualitative halbstandardisierte Interviews mit Leitfragen. Sie führe ich in 6 Einzel- und 7 Gruppeninterviews durch. Auf 3 der Leitfragen bezieht sich der *Pretest*:

- Welche Kompetenzen verlangt der Fremdsprachenunterricht Grundschule von den Lehrkräften?
- Spielen im alltäglichen Fremdsprachenunterricht Grundschule der ‚Blick auf Europa‘, Multikulturalität, kulturelle Gemeinsamkeiten und die Sprachenvielfalt Europas eine Rolle?
- Was bedeuten aus Sicht der Befragten folgende Begriffe, und was kann man sich im Fremdsprachenunterricht Grundschule darunter vorstellen?
 - Europakompetenz
 - Interkulturelle Kompetenz
 - BLL
- Was verlangen diese 3 Begriffe von den Lehrkräften?

Einfluss auf den *Pretest* haben die Rollen der Beteiligten (vgl. Kapitel 3.4) und ihre Interaktionsgeschichte: Im Februar 2001 hatte die erste Klausurtagung der Gruppe von Erprobungs-Schulen stattgefunden. Dort habe ich mich als Co-Begleiterin der Gruppe und als Bindeglied zur wissenschaftlichen Begleitung der

¹²⁹ Nach Möglichkeit nehmen pro Schule 2 Personen teil; das sind Lehrkräfte und teilweise auch Mitglieder der Schulleitungen.

¹³⁰ Diese Erprobungsschwerpunkte kristallisieren sich im Prozess des Erfahrungsaustauschs heraus; das Grund- und Hauptschulreferat formuliert sie sodann als verbindliche Erprobungsaufträge.

¹³¹ Zielgruppe der Handreichungen sind Eltern sowie Grundschulen, die an der im Herbst 2001 beginnenden Pilotphase zur Einführung der Grundschulfremdsprachen partizipieren.

¹³² FLIG steht für ‚Fremdsprachenlernen in der Grundschule‘, ein baden-württembergisches Fortbildungsprogramm zur Nachqualifizierung von Grundschullehrkräften.

Pilotphase ‚Fremdsprachen in der Grundschule‘ vorgestellt und die Tagung zusammen mit der Ministeriumsreferentin geleitet. Die gegenseitige Akzeptanz und die Interaktionen mit der Gruppe waren positiv. In der halbtägigen Folgesitzung wurde mit der Gruppe die Möglichkeit besprochen, dass ich die Ergebnisse von 3 Erprobungsaufträgen mittels Interviews sammle. Die Gruppenmitglieder haben diesen Vorschlag positiv bewertet. Es wurde vereinbart, die Interviews vor Ort an den Erprobungs-Schulen durchzuführen. Die Terminabsprachen liefen zunächst telefonisch über die Schulleitungen und wurden von mir in einem Brief bestätigt, in dem ich auch die 3 vereinbarten Gesprächsthemen aufführte.

Im weiteren Erhebungskontext des *Pretests* liegen die *Warming-up*-Phasen der Interviews: die Begegnung im Schulhaus, der Gesprächsbeginn und die rückversichernde Klärung des Interviewkontextes. Die *Warming-up*-Phasen verlaufen – mit einer Ausnahme – konstruktiv für den weiteren Interview-Prozess. Zum engeren Erhebungskontext zählen meine Erläuterungen der Erhebungsmethode zu Gesprächsbeginn: Ich ermutige die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, meine Fragestellungen (Leitfragen) zu den 3 vereinbarten Gesprächsthemen jederzeit zu verlassen, wenn sie ihnen irrelevant oder ihnen andere Informationen bedeutungsvoller erscheinen. Und ich bitte die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer zu wählen, ob sie sich zum Themenkomplex des *Pretests* zu Beginn oder Ende der gesamten Befragung äußern wollen.

In den bisher geschilderten *Pretest*-Forschungsphasen (in der Planung der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung, in der Rückbesprechung des Leitfragenkatalogs mit Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und dem Entwicklungsteam¹³³ und in der Durchführung der jeweils rund zweistündigen Interviews an den Schulen) sammle ich für die Interviews der Expertenbefragung, die Erhebung des Datensatzes P3, wesentliche Erfahrungen: Ich erbitte die Einwilligung zur Bandaufnahme und sichere Verwendungszweck und Anonymität zu. Ich übe das Schaffen einer kollegial-neutralen Atmosphäre, einen weichen und alltagssprachlichen Kommunikationsstil, Flexibilität bei der Orientierung an offenen Leitfragen, das Paraphrasieren und Nachfragen sowie den Umgang mit dem Aufzeichnungsgerät. Aufgrund meiner Erfahrungen mit den Leitfragen des *Pretests* überarbeite ich den Interviewleitfaden (vgl. Anhang\Interviews\Interview-Leitfragen.doc) zur

¹³³ Das ist eine Art Steuergruppe der Erprobungs-Schulen, zu der neben der Leiterin des Grund- und Hauptschulreferats des Ministeriums und meiner Person 2 Außenstehende von einem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Grund- und Hauptschulen) und von einer an der Erprobung nicht beteiligten Grundschule und 2 Vertreterinnen (eine Lehrkraft und eine Schulleiterin) der Erprobungs-Schulen zählen.

Erhebung des Datensatzes P3.

Den weiteren Prozess und die Ergebnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung, in die die Leitfragen des *Pretests* ja nicht einbezogen wurden, stelle ich hier nicht dar, weil sie für die vorliegende Studie nicht relevant sind.

5.3.2 Interaktionsgeschichte und Forschungsvereinbarung

Mein Kontakt zu den Expertinnen und Experten vor dem Forschungsvorhaben, unser auf das Forschungsprojekt bezogener Erstkontakt, der Aufbau einer Vertrauensbeziehung sowie die Rollenklärung bleiben nicht ohne Einfluss auf die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. Sie expliziere ich darum in diesem Absatz, wobei ich die grundlegende Beschreibung der Rollen der Beteiligten (vgl. Kapitel 3.4) voraussetze.

Von den insgesamt 58 Interviewpartnerinnen und -partnern befragen Studierende 10. – Drei von ihnen zählen zu Datensatz P1, 7 zu Datensatz P3 (vgl. Kapitel 5.5.1). – Diese Expertinnen und Experten sind den studentischen Interviewern unbekannt, mir aber zum Teil bekannt. Die Studierenden nehmen telefonisch Kontakt zu ihnen auf, um sie um ein Interview zu bitten. Von den 47 (geplant 48) von mir zu interviewenden Personen (in Abb. 17 kurz: IP) ist mir der Großteil (29 Befragte, das sind knapp 61%) vor Beginn der Interviewplanung völlig unbekannt; mit ihnen verbindet mich keinerlei gemeinsame Interaktionsgeschichte¹³⁴. Einen anderen Teil der Interviewpartnerinnen und -partner (11 Befragte, das sind rund 23%) kenne ich aus meiner früheren Tätigkeit als Referentin für Realschulen im baden-württembergischen Kultusministerium (kurz: KM) – 10 direkt, eine indirekt vom Hörensagen; diese Interaktionen waren sach- und lösungsorientierter Art¹³⁵ und sind abgeschlossen. Vier Befragte (gut 8%) kenne ich aus meiner Betreuung der Erprobungs-Grundschulen (kurz: GS); unsere Interaktionsgeschichte ist mit dem *„Pretest“* (vgl. Kapitel 5.3.1) beschrieben. Vier interviewte Personen (gut 8%) kenne ich aus meiner Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule (kurz: PH): 2 direkt und 2 vom Hörensagen.

¹³⁴ Einer von ihnen könnte mich aus meiner früheren Tätigkeit am baden-württembergischen Kultusministerium indirekt (dem Namen nach oder auch vom Hörensagen) kennen.

¹³⁵ Sie waren teilweise auch hierarchischer Art (6 Befragten war ich und 2 Befragte waren mir gegenüber weisungsbefugt, zu 2 Personen bestand kein hierarchischer, aber ein privater Kontakt), was durch meinen Tätigkeitswechsel deutlich vor Beginn der vorliegenden Studie endete.

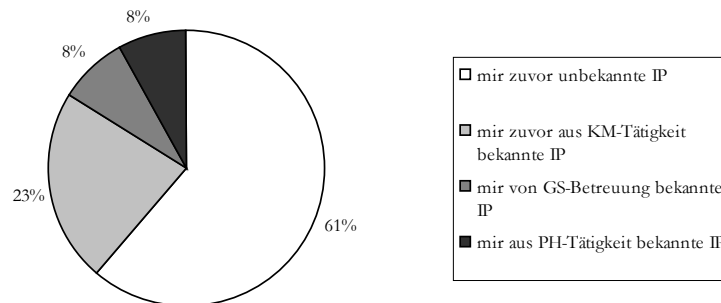


Abb. 17: Interaktionsgeschichte mit den interviewten Personen (IP) der Expertenbefragung

Mein interviewbezogener Erstkontakt mit diesen 48 von mir befragten Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern erfolgt telefonisch, und alle Personen sind zu der am Telefon skizzierten Zusammenarbeit bereit. Im weiteren Kontakt engagiere ich mich für eine vertrauensvolle Beziehung zu jeder Expertin und jedem Experten (vgl. Kapitel 3.4). Meine Rolle als Forscherin verdeutliche ich insb. gegenüber denjenigen, die mich vor der Interviewplanung bereits in einer anderen Rolle kannten; auf partnerschaftliche Kommunikation achte ich besonders gegenüber den Befragten, mit denen mich ehemals ein hierarchisches Verhältnis verband. Ich kläre die Interviewpartnerinnen und -partner über das Forschungsvorhaben, seine Zielsetzung, das methodische Vorgehen und den für sie zu erwartenden zeitlichen Aufwand auf und garantiere ihnen den Schutz und die Wahrung ihrer Intimsphäre (einschließlich des Mitschneidens von MD-Aufnahmen und ihrer Löschung nach Ende der Studie). Die Expertinnen und Experten erläutern ihr Interesse an der Befragung.

Auf dieser Basis transparenter und angenäherter Interessen klären die zu Befragenden und ich unsere Rollen, Aufgaben und Entscheidungskompetenzen und treffen beiderseitige mündliche Handlungsverpflichtungen (als Rahmen- und Inhaltsvertrag mit klar definierten Zielen). Dabei nutze ich das transaktionsanalytische Modell der Vertragsarbeit (vgl. Kapitel 3.4) und achte auf die Vertragsvoraussetzungen: darauf, dass die zu interviewende Person und ich unsere Forschungsvereinbarung partnerschaftlich auf der Basis freier Entscheidungen treffen, darauf, ob wir mit unserem Einverständnis beide das gleiche meinen, ob wir uns als kompetent anerkennen, ob Anzeichen vorliegen für taktisches Vorgehen der Expertinnen und Experten aufgrund ihrer Standpunktgebundenheit (vgl. Kapitel 5.2.1) und ob beide Seiten Verantwortung für das Bemühen um Konstruktivität und Vertragseinhaltung übernehmen. Für die Interviews der Schülerinnen und Schüler erbitte ich schriftlich die Genehmigung bei der zuständigen

oberen Schulaufsichtsbehörde, lege sie der Schulleitung vor und halte die Auflagen der Schulverwaltung ein (Freiwilligkeit, Einbindung der Schulleitung, maximaler Belastungsumfang, Anonymität, Beachtung der Datenschutzbestimmungen). Den Befragten sage ich (in der *Warming-down*-Phase der Befragungen) die Zusendung der Ergebnisse aller Interviews zu.

5.4 Durchführung der Fragebogenerhebung

5.4.1 Erhebung von Datensatz P2

Zu Beginn der Erhebung von Datensatz P2 erläutere ich den Interviewpartnerinnen und -partnern den Verwendungszweck des Fragebogens und seine 2 Bereiche (vgl. Anhang\Interviews\Fragebogen.doc). Die teilnehmenden Expertinnen und Experten (46 der 47 von mir Befragten¹³⁶) entscheiden, ob sie den Fragebogen vor dem Interview (in der *Warming-up*-Phase) oder nach dem Interview (in der *Warming-down*-Phase) ausfüllen. Dementsprechend händige ich ihnen den Fragebogen aus; die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer geben ihn mir vor Ort ausgefüllt zurück.

Datensatz	Datenart	Zahl der Befragungen	Zahl der antwortenden Personen
P2	Fragebögen (Sekundärdaten)	36	46

Abb. 18: Übersicht über den Umfang der Fragebogenerhebung

Im ersten Teil des Fragebogens, ‚Angaben zur Person‘ (Fragen 1.1 bis 1.5), notieren die Befragten zum einen ihr Geschlecht und Alter und beantworten zum anderen berufliche Fragen, die Standpunkt bzw. Expertenblickwinkel in vierfacher Weise zu erfassen suchen: Fragen zu ihrer Ausbildung, ihrem beruflichen Werdegang, ihrer aktuellen Funktion und dem Zeitpunkt, seit dem sie diese Funktion ausübt. Der zweite Teil des Fragebogens umfasst in den geschlossenen Fragen 2.1 bis 2.4 ‚Angaben zum Umfeld des Gesprächsthemas‘: den Bezug der Befragten zur Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule bzw. zu BLL anhand ihrer

- Kenntnis von Theoriekonzepten (Frage 2.1),
- eigenen Erfahrungen (Frage 2.2),
- Einblicke in die Erfahrungen von Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern (Frage 2.3).

¹³⁶ Von den 10 Personen, die Studierende interviewten, liegen keine Fragebögen vor; dies trifft auch auf eine von mir interviewte Person zu.

In Frage 2.4 schätzt die interviewte Person die Bedeutung ein, die sie dem oben genannten Thema für Erziehung und Unterricht beimisst, und kreuzt dazu eine von 4 gestuften Möglichkeiten zwischen den Polen ‚hoch‘ und ‚gering‘ an. Das Ausfüllen der Fragebögen beansprucht im Vergleich zum Interview wenig Zeit. Rückfragen werden seitens der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer nur vereinzelt gestellt und beziehen sich auf die genaue Bedeutung von ‚Werdegang‘ im ersten Fragebogenbereich und von ‚Kenntnis von Theoriekonzepten‘ im zweiten Teil des Fragebogens. So kann die Auswertung der Fragebögen – ihre Datenaufbereitung ist überflüssig (vgl. Kapitel 5.2.2) – die Expertinnen und Experten näher beschreiben.

5.4.2 Alter und Geschlecht der Befragten in der Datenauswertung von P2

Das per Fragebogen erhobene Alter und Geschlecht der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer führe ich positionsübergreifend (und nicht auf die Personengruppen/Perspektiven bezogen) an, um die Anonymität der interviewten Personen nicht zu gefährden.

Von den 11 Personen, von denen keine Fragebögen vorliegen, ist mir das Geschlecht bekannt bzw. von den Studierenden mitgeteilt. Entsprechend *Sampling*-Auswahlprinzip 7 ist die Bilanz der Geschlechter (vgl. Abb. 19) relativ ausgeglichen: Die Frauen haben zahlenmäßig ein lediglich leichtes Übergewicht von gut 6 Prozent.

männliche IP	weibliche IP	Gesamt
27 (~47%)	31 (~53%)	58 (100%)

Abb. 19: Geschlecht der Expertinnen und Experten

Das Alter kann ich aufgrund der fehlenden Fragebögen nur bei 46 der von mir befragten Interviewpartnerinnen und -partner angeben; von einem Mann fehlt mir dieser Wert sowie von den 10 von Studierenden Befragten. In Abb. 20 ist das Alter zum Zweck der Übersichtlichkeit in Intervallschritten angegeben; die Berechnung des Durchschnittsalters basiert hingegen auf den präzisen Altersangaben (in Jahren).

Alter (in vollendeten Lebensjahren)	männliche IP	weibliche IP	gesamt: absolut (in Prozent)
15 – 25 Jahre	7	5	12 (~26%)
26 – 35 Jahre	1	3	4 (~9%)
36 – 45 Jahre	2	5	7 (~15%)
46 – 55 Jahre	6	8	14 (~30,5%)
56 – 65 Jahre	6	3	9 (~19,5%)
Gesamtzahl	22	24	46 (100%)
Alter im Ø (berechnet anhand der präzisen Einzelangaben der IP)	40,50	40,58	40,54 Jahre

Abb. 20: Alter der Expertinnen und Experten

Unter den 46 Expertinnen und Experten beteiligen sich Personen aller Altersstufen zwischen 15 und 65 Jahren und beider Geschlechter an der Befragung; wiewohl die Altersspannen unterschiedlich häufig bei den Männern und Frauen vertreten sind, liegt das Durchschnittsalter der Frauen wie der Männer bei 40,5 Jahren. Eine altersmäßige Durchmischung liegt somit vor.

5.4.3 Bezüge der Befragten zum Thema in der Auswertung von Datensatz P2

Welchen Bezug die 46 Expertinnen und Experten aus ihrer jeweiligen Position und mit ihrer (oder ihren) jeweiligen Perspektive(n) zum Umfeld des Interviewthemas haben (*Sampling*-Auswahlprinzip 1), beleuchtet die Auswertung der Fragebögen vierfach: mit Informationen über ihre berufliche Erfahrung, über ihr Hintergrundwissen und seine Vielfalt sowie über die Bedeutung, die sie dem Interviewthema beimessen.

Die beruflichen Blickwinkel (oder Expertenpositionen) der Befragten vermerken sie im Fragebogen unter ‚1.5. Aktuelle Funktion‘. Die Angaben zu ‚1.3. Ausbildung‘ und ‚1.4. Werdegang‘ bestätigen in allen Fällen diese unter 1.5 angegebene Perspektive und werden darum nicht detaillierter ausgewertet.

ARBEITSJAHRE: FUNKTION:	0¹³⁷ - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29
Lehrkraft	2					2
Schüler(in)		12				
Schulleitung	4	1				
Eltern	1		1	3		
untere Schulaufsichtsebene	2			1		
obere Schulaufsichtsebene	2	1				1
oberste Schulaufsichtsebene				2		
2. Phase der Lehrerbildung	1	1				
3. Phase der Lehrerbildung	2			1		
Kindergarten	1					
Betrieb			1			2
berufliche Schule	1					
allg. bildendes Gymnasium	1					
Summen (~ Prozent)	17 (37%)	15 (33%)	2 (4%)	7 (15%)	0	5 (11%)
			(30%)			

Abb. 21: Berufserfahrung der Expertinnen und Experten

Die Antworten zu Frage 1.5 ergeben, dass die interviewten Personen ihre aktuelle Funktion durchschnittlich seit 9,5 Jahren ausüben¹³⁸. Dabei zeigen die Zeitangaben ein ausgewogenes Verhältnis (mit je rund einem Drittel) zwischen den Befragten, die in ihrer aktuellen Funktion relativ neu sind, den Personen, die in ihrem beruflichen System bereits etabliert sind, und denjenigen mit langjähriger Berufserfahrung in der angegebenen Funktion (vgl. Abb. 21).

Die Art des Hintergrundwissens der Befragten zeigt sich daran, ob sie Kenntnis von Theoriekonzepten, eigene Erfahrungen und (bzw. oder) Einblicke in die Erfahrung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angeben; Mehrfachnennungen sind möglich. Die Gesamtzahl, mit der die Expertinnen und Experten die 3 Optionen nennen, beträgt 102 (vgl. Abb. 22): Hinsichtlich EULLE gibt rund die Hälfte der Befragten eigene Erfahrungen mit dem Thema an, rund ein Drittel nennt Einblicke in die Erfahrungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, und gut ein Sechstel bestätigt die Kenntnis von Theoriekonzepten. Für BLL ist zwar diese Reihenfolge der genannten Optionen gleich, aber die quantitativen Unterschiede sind deutlich geringer, denn jeweils über ein Drittel der Befragten nennt eigene Erfahrungen mit dem Thema und Einblicke in die Erfahrungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und rund ein Viertel die Kenntnis von Theorie-

¹³⁷ Eine interviewte Person (das sind gut 2 Prozent der 46 Befragten, von denen Fragebögen vorliegen) übt ihre aktuelle Funktion seit weniger als einem Jahr aus.

¹³⁸ Der Durchschnitt der bisherigen Tätigkeitsdauer wurde auf der Grundlage der einzelnen angegebenen Daten (und nicht anhand der Intervallschritte von 5 Jahren in Abb. 21) errechnet.

konzepten.

Bezüge als Optionen im Kurzfragebogen (Fragen)	Zahl der Nennungen				fehl. Werte ¹³⁹	
	EULLE ¹⁴⁰		BLL		EULLE	BLL
	absolut	in % (gerundet)	absolut	in % (gerundet)		
Kenntnis von Theoriekonzepten	8	17%	14	26%	3	3
eigene Erfahrungen	24	51%	21	38%	---	---
Einblicke in die Erfahrung von Mitarbeiter(inne)n	15	32%	20	36%	---	---
SUMME der Nennungen	47	100%	55	100%	---	---

Abb. 22: Hintergrundwissen der Expertinnen und Experten zum Interviewthema

Die Vielfalt des Hintergrundwissens der Expertinnen und Experten zeigt sich, wenn man die Nennungen in den Fragebögen zu Frage 2.1 bis 2.3 hinsichtlich ihrer Verteilung auf (Ein- und) Mehrfachnennungen betrachtet: Knapp die Hälfte der zu EULLE Befragten und über die Hälfte der zu BLL Befragten verfügen über mehr als eine Art von Hintergrundwissen.

Zahl der Nennungen	Zu EULLE interviewte Personen (kurz: IP)			Summen (in Prozent, gerundet)	
	8 Schüler(innen)	8 andere IP	16 IP zu beiden Themen		
0 Nennungen	---	1	4	5 (15,5%)	
1 Nennung	8	2	3	13 (40,5%)	
2 Nennungen	---	3	5	8 (25%)	14 (44%)
3 Nennungen	---	2	4	6 (19%)	
SUMME	8	8	16	32 (100%)	
(fehlende Werte)	---	---	(3)		(3)

Abb. 23: Vielfalt des Hintergrundwissens der Expertinnen und Experten zu EULLE

Zahl der Nennungen	Zu BLL interviewte Personen (kurz: IP)			Summen (in Prozent, gerundet)	
	4 Schüler(innen)	10 andere IP	16 IP zu beiden Themen		
0 Nennungen	---	1	2	3 (10%)	
1 Nennung	4	2	4	10 (33%)	
2 Nennungen	---	2	4	6 (20%)	17 (57%)
3 Nennungen	---	5	6	11 (37%)	
SUMME	4	10	16	30 (100%)	
(fehlende Werte)	---	---	(3)		(3)

Abb. 24: Vielfalt des Hintergrundwissens der Expertinnen und Experten zu BLL

¹³⁹ Ein fehlender Wert ist an dieser Stelle eine nicht eindeutige Kennzeichnung des Fragebogens.

¹⁴⁰ Im Fragebogen wurde aus Gründen der Verständlichkeit statt ‚EULLE‘ formuliert: ‚Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule‘.

Genauer gesagt bejahen die 8 zu EULLE befragten Schülerinnen und Schüler naheliegenderweise nur die Option ‚eigene Erfahrungen mit dem Themenbereich‘; daneben gibt es einmal keine Nennung, 2 weitere Einfachnennungen, 3 Doppelnennungen und 2 Dreifachnennungen. Unter den zu BLL Befragten gibt es – neben den 4 Schülerinnen und Schülern mit der Einfachnennung ‚eigene Erfahrungen mit dem Themenbereich‘ – einmal keine Nennung, 2 weitere Einfachnennungen, 2 Doppelnennungen und 5 Dreifachnennungen. Überdies gibt es unter den 16 zu beiden Themenbereichen (in Personalunion) Befragten hinsichtlich EULLE 4-mal keine Nennung, 3 Einfachnennungen, 5 Doppelnennungen und 4 Dreifachnennungen; hinsichtlich BLL sind es 2-mal keine Nennung, je 4 Einfach- und Doppelnennungen sowie 6 Dreifachnennungen. – ‚Keine Nennung‘ bedeutet, dass die interviewte Person nach ihrem Verständnis weder über die Kenntnis von Theoriekonzepten noch über eigene Erfahrungen zum Thema oder über Einblicke in die Erfahrungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verfügt. Diese Fragebogenäußerung ist mit gut 15 Prozent bei EULLE und 10 Prozent bei BLL einerseits bedenkenswert: Eventuell hat die interviewte Person andere Quellen für ihr Expertenwissen, doch in den Fragebogen ist von mir irrtümlicherweise keine vierte Option ‚Andere‘ aufgenommen; überdies habe ich es versäumt, im Erhebungsprozess die ausgelassenen Nennungen anzusprechen. Andererseits sind die betreffenden Personen beteiligt am Schulleben hinsichtlich EULLE bzw. BLL und als Experte oder Expertin benannt; sie entsprechen den 7 *Sampling*-Auswahlprinzipien (vgl. Kapitel 5.2.3), wiewohl Prinzip 1 nicht von Frage 2.1 bis 2.3 – jedoch von Frage 2.4 – der Fragebogenerhebung bestätigt wird.

Die Bedeutung, die die Expertinnen und Experten den Themenbereichen beimessen, spricht für eine affektive Nähe der Befragten zum Thema und stellt sich so dar: Rund 97 Prozent der zu EULLE Befragten und 87 Prozent der zu BLL Befragten messen dem Themenbereich eine hohe oder eher hohe Bedeutung bei. Genauer erachten von den 32 zu EULLE Befragten 22 die Bedeutung von EULLE als ‚hoch‘, 9 als ‚eher hoch‘ und eine interviewte Person nennt ihn ‚eher gering‘. Die Bedeutung von BLL schätzen 18 der 30 hierzu Befragten als ‚hoch‘ ein, 8 als ‚eher hoch‘ und 2 als ‚eher gering‘; 2 Personen machten hierzu keine Angabe.

BEDEUTUNG: THEMENBEREICH:	hoch	eher hoch	eher gering	gering	fehlende Werte ¹⁴¹	Kontroll- summen
EULLE: absolut (in Prozent)	22 (69%)	9 (28%)	1 (3%)	--- (0%)	--- (0%)	32 (100%)
	97%					
BLL: absolut (in Prozent)	18 (60%)	8 (27%)	2 (6,5%)	--- (0%)	2 (6,5%)	30 (100%)
	87%					
Summen: absolut (in Prozent)	40 (129%)	17 (55%)	3 (9,5%)	--- (0%)	2 (6,5%)	62 ¹⁴² (200%)

Abb. 25: Bedeutung, die die Expertinnen und Experten EULLE und BLL beimessen

5.4.4 Zusammenfassende Interpretation der Fragebogenerhebung

Im Rahmen der Expertenbefragung liefert die Fragebogenerhebung Sekundärdaten, die einen Großteil des *Samplings* (46 von 58 Expertinnen und Experten, das sind 79 Prozent) näher beschreiben.

Geschlechterverteilung und Lebensalter zeigen – zusammen mit der ausgeglichenen regionalen Herkunftsverteilung, die aufgrund der *Sampling*-Auswahl bekannt ist (vgl. Kapitel 5.2.3) –, dass das *Sampling* in diesen Bereichen keine Einseitigkeiten aufweist, die die Expertenbefragung verzerren würden: Die Anzahl an Männern und Frauen ist relativ ausgeglichen (mit einem leichten Übergewicht der Frauen), und eine lebensaltersmäßige Durchmischung liegt vor bei einem Durchschnittsalter der Frauen wie der Männer von 40,5 Jahren.

Funktionsspezifische Berufserfahrung und Hintergrundwissen der Befragten präzisieren (aber quantifizieren nicht zwingend) ihren Expertenstatus, ihre -position und -perspektive, die bereits für die *Sampling*-Auswahl (vgl. Kapitel 5.2.3) galten: Die angegebenen aktuellen Funktionen der Expertinnen und Experten bestätigen ihre Positionen im Feld sowie die von mir ausgesuchten schulartspezifischen, -übergreifenden und die Bildungsabschnitte kohäktiv verbindenden Perspektiven¹⁴³. Die Zeit, seit der die Befragten ihre aktuelle Funktion ausüben, steht in einem ausgewogenen Verhältnis¹⁴⁴ (mit je rund einem Drittel)

¹⁴¹ Ein fehlender Wert ist an dieser Stelle eine nicht vorgenommene Fragebogenkennzeichnung.

¹⁴² Die Zahl 62 setzt sich zusammen aus 46 interviewten Personen, von denen 16 zu beiden Themenbereichen befragt wurden ($62 = 46 + 16$).

¹⁴³ Damit ist selbstverständlich nicht belegt, dass die Expertinnen und Experten im Interview ausschließlich aus diesem, von mir angesprochenen Blickwinkel antworten; doch die Interaktionsgeschichte und Forschungsvereinbarung (vgl. Kapitel 5.3.2) legen dies nahe.

¹⁴⁴ Jede berufliche Tätigkeitsdauer bringt in der Regel spezifische Vor- und Nachteile mit sich im Hinblick auf Einstellungen und Haltungen, Berufswissen etc.; darum ist auch hier eine Ausgewogenheit vorteilhaft, um Verzerrungen der Expertenbefragung zu vermeiden.

zwischen den Befragten, die in ihrer aktuellen Funktion relativ neu sind, denen, die dort bereits etabliert sind, und denen mit langjähriger Funktionsausübung; der Durchschnitt liegt bei 9,5 Jahren. Das Hintergrundwissen der Befragten zum thematischen Umfeld des Interviewgegenstands speist sich bei EULLE vor allem aus eigenen Erfahrungen (rund die Hälfte der Befragten), gefolgt von Einblicken in die Erfahrungen des Mitarbeiterkreises (rund ein Drittel) und zuletzt der Kenntnis von Theoriekonzepten (gut ein Sechstel); bei BLL sind es vor allem eigene Erfahrungen und Einblicke in die Erfahrungen des Mitarbeiterkreises (je über ein Drittel), gefolgt von der Kenntnis von Theoriekonzepten (rund ein Viertel der Befragten). Dabei verfügt knapp die Hälfte der zu EULLE Befragten und über die Hälfte der zu BLL Befragten über mehr als eine Art von Hintergrundwissen.

Die dem thematischen Interviewumfeld beigemessene Bedeutung unterstreicht den Bezug der Expertinnen und Experten dazu und ihre Beteiligung am Schulleben: Die Bedeutung des thematischen Interviewumfelds ist hoch oder eher hoch für rund 97 Prozent der zu EULLE Befragten und für rund 87 Prozent der zu BLL Befragten.

Zusammenfassend belegt die Fragebogenerhebung somit die Ausgewogenheit des Fragebogenerhebungs-*Samplings* in den Bereichen Geschlechterverteilung, Lebensalter und funktionsspezifische Berufserfahrung (sowie regionale Herkunft), präzisiert Expertenstatus, -position und -perspektive der Befragten (aufgrund ihrer funktionsspezifischen Berufserfahrung und ihres Hintergrundwissens) und bestätigt den thematischen Bezug und die Beteiligung der Expertinnen und Experten am Schulleben (aufgrund der dem thematischen Interviewumfeld beigemessenen Bedeutung). Überdies zeigt sie, dass alle 7 Auswahlprinzipien für rund 80 Prozent des Expertenbefragungs-*Samplings* eingehalten sind.

5.5 Durchführung der Expertenbefragung

5.5.1 Interviews zur Erhebung von Datensatz P1 und P3

Die Interviews (und ihre Auswertung) machen den größten Teil der Expertenbefragung – und damit auch dieser gesamten Praxisuntersuchung – aus. Das Interview-*Sampling* umfasst das der Fragebogenerhebung und die dort nicht beteiligten 12 Befragten (vgl. Kapitel 5.2.3 und 5.4.1). Alle 59 angefragten Expertinnen und Experten stimmen einem Interview zu; mit 58 (vgl. Kapitel 5.2.3) von ihnen führe ich 47 Befragungen persönlich durch – mit 9 Ausnahmen:

Sechs der 9 Ausnahmen umfassen den Bereich der außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partner; diese Interviews führen Studierende innerhalb eines umfassenderen Interviewthemas durch und protokollieren sie als Teil einer Lehrveranstaltung der Studiengänge Europalehramt¹⁴⁵. Es scheint mir methodologisch und inhaltlich (sowie anhand des Materials) unbegründet, diese Interviews selbst erneut durchzuführen; darum beziehe ich diese ‚selektiven‘ Protokolle (vgl. Mayring 2002), die den auf die erforderlichen Lehrerqualitäten bezogenen Teil der Studierendeninterviews zusammenfassen, im Datensatz P3 ein.

Die anderen 3 Ausnahmen liegen im Bereich der Lehrer- und der Schulverwaltungstätigkeit für Realschule, in der ich persönlich intensiv gearbeitet habe. Auch diese 3 Interviews führen und protokollieren Studierende im Rahmen eines größeren Interviewthemas. Ich verwende diese selektiven Interviewprotokolle (Interviewausschnitt: Lehrerkompetenzansprüche) als Kontrollgruppe – Datensatz P1 – für meine Datenerhebung im Bereich Realschule und behandle sie entsprechend separat in der Auswertung.

Die Studierenden führen die insgesamt 9 Interviews (mit insgesamt 10 Personen) im natürlichen Umfeld der Expertinnen und Experten durch – ohne Fragebogenerhebung und Interviewteil II – und befragen diese (u. a.) zu den Lehrerkompetenzen, die die Befragten für erforderlich halten, um

- Schülerinnen und Schülern Lernchancen für Europaverständnis (in EULLE¹⁴⁶) zu eröffnen,
- BLL gut umzusetzen.

Datensatz	Datenart	Zahl der Befragungen	Zahl der anwortenden Personen
P1	Interviews mit Kontrollgruppe (Sekundärdaten), geführt von Studierenden	3	3
P2	Fragebögen (Sekundärdaten)	36	46
P3	Interviews von mir	38	48
	geführt von Studierenden	6	7

Abb. 26: Übersicht über den Umfang der Interviews

Die verbleibenden 48 Expertinnen und Experten befrage ich in 38 Problemzen-

¹⁴⁵ Die in der vorliegenden Erhebung und Auswertung berücksichtigten Fragen der Studierenden und die Antworten ihrer Interviewpartnerinnen und -partner sind jeweils nur ein Ausschnitt der 9 Interviews, die die Studierenden im Kontext einer Lehrveranstaltung planen, durchführen und auswerten. Die Studierenden stellen in diesen Interviews noch inhaltlich anders gelagerte, auf die Thematik der Lehrveranstaltung bezogene Leitfragen.

¹⁴⁶ Der Begriff EULLE wird in den Interviews nicht verwendet, weil er den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern nicht geläufig ist (da ich ihn geprägt habe) und eine Erläuterung im *Warming-up* der Expertenbefragung zu raumnehmend und eventuell verwirrend wäre.

trierten, offenen, halbstrukturierten und leitfadengestützten Interviews (vgl. Kapitel 5.2.2) zu ihren subjektiven Theorien über die für EULLE bzw. für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen. Für diese Datenerhebung suche ich Feld- bzw. Lebensnähe zu den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern und führe darum die Interviews in ihrem Arbeitsumfeld, gestalte die *Warming-up*-Phase mit Forschungsvereinbarung (vgl. Kapitel 3.4 und 5.3) in kollegial-neutraler Atmosphäre und stelle – je nach Zeitpunkt und Verlauf der Grunddatenerhebung mittels Fragebogen (vgl. Kapitel 5.4) – eine Erfahrungs- bzw. Verhaltensfrage (Moser 1995, S. 153) als Einstieg in die Interviewleitfragen. Sie formuliere ich spontan, um damit an bisherige Gesprächsinhalte der *Warming-up*-Phase oder an den Fragebogen anknüpfen zu können. So finden zum einen die Befragten über die Darstellung ihrer Aktivitäten und Erfahrungen mit dem thematischen Umfeld den Zugang zu ihren subjektiven Theorien über das Interviewthema; zum anderen nutze ich diese Phase, um mich möglichst schnell auf die Sprachgewohnheiten der Interviewpartnerinnen und -partner einzustellen. Während des gesamten Interviews pflege ich einen permissiven, non-direktiven, weichen Kommunikationsstil, den ich durch verbale und non-verbale (eher unbedingte) positive *Strokes* (vgl. Kapitel 3.3.2) unterstütze, und achte darauf, dass eine vertrauensvolle Beziehung und ein ungelenktes Antwortverhalten erhalten bleiben, damit die Befragten sich möglichst frei und offen, ehrlich und präzise äußern. Alle Leitfragen, 1.1 bis 2.3 (vgl. Anhang\Interviews\Interview-Leitfragen.doc), formuliere ich in jedem der 38 Interviews möglichst ähnlich. Nachdem ich zu Beginn des ersten Interviewteils mittels der Leitfrage 1.1 bzw. 2.1 das Interviewthema angegeben habe, lasse ich die Interviewpartnerinnen und -partner dazu möglichst frei zu Wort kommen, agiere als aktive Zuhörerin, paraphasiere und frage punktuell und je nach Gesprächsverlauf nach, damit die Befragten ihr entsprechendes Alltagswissen und seine Deutungen explizieren; lenkend greife ich lediglich dann ein, wenn die interviewte Person vom Thema abschweift, wenn ich nicht sicher bin, ob ich das Gesagte präzise verstehe oder wenn ihr Redefluss ins Stocken gerät, obgleich das Thema scheinbar noch nicht erschöpft ist. ‚Gefühlsfragen‘ (Moser 1995, S. 153) stelle ich nur dort, wo sich die befragte Person spontan zu ihren emotionalen Reaktionen äußert; ich initiiere diese Fragen nicht. Zum zweiten Interviewteil (Leitfragen 1.2, 1.3, 2.2 und 2.3) gehe ich ausschließlich mit den schulpädagogisch vorgebildeten Expertinnen und Experten, also den Lehrkräften, Vertreterinnen und Vertretern der Schulleitung, Schulaufsichtsbehörden, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, beruflichen Schulen und allgemein bildenden Gymnasien – insgesamt 23 Befragte –, über; mit den anderen Interviewpartnerinnen und -partnern beende ich das Gespräch nach dem ersten Interviewteil, da die Begrifflichkeiten des zweiten Teils

womöglich nicht zu ihrem gesicherten Sprachschatz zählen.

5.5.2 Zusammenfassende Protokolle als Aufbereitung von Datensatz P3

Die Aufbereitung des gewählten Darstellungsmittels MD-Aufnahme anhand zusammenfassender Protokolle (vgl. Kapitel 5.2.2) nehme ich baldmöglichst nach der Datenerhebung direkt von der Minidisk aus vor: Ich höre die Interview-Aufzeichnung einmal komplett ab. Aufgrund meines Gesamteindrucks des allgemeinen Sinns lege ich das für dieses Interview geeignete Abstraktionsniveau fest. Dann lasse ich Wiederholungen aus, generalisiere, konstruiere, integriere, selektiere und bündle abschnittsweise; wo notwendig, unterstütze ich dieses Vorgehen durch das Anfertigen handschriftlicher Notizen. Ich trage zu jedem Thema entlang den Leitfragen alle inhaltstragenden Elemente zusammen und gebe den so strukturierten Inhalt in einer anonymisierten, stark gekürzten und konzentrierten Verschriftlichung in indirekter Rede wieder. Für komplizierte Zusammenhänge verwende ich wörtliche Zitate als Fußnote; nicht auflösbare Widersprüche oder Unklarheiten stelle ich im Text als solche dar. Die so erstellte Zusammenfassung überprüfe ich anhand der MD-Aufnahme. Sensibel achte ich in diesem Prozess auf die Unterschiedlichkeit der Bezugsrahmen von mir und von der interviewten Person, auf mögliche im Interviewkontext relevante Definitionen, subjektive Verzerrungen (inhaltliche Lenkung, veränderte Meinungsäußerungen etc.) – z. B. durch vereinzelte lange Fragen oder kurze Einwürfe (die zwar die Vertrauensbasis der Gesprächspartnerinnen und -partner stärken, aber das Interview verzerren würden; vgl. Moser 1995, S. 153); Unklarheiten und Widersprüche kläre ich nach Möglichkeit textimmanent unter Rückgriff auf die Bandaufnahme. So rekonstruiere ich die subjektiven Theorien, Regelmäßigkeitsannahmen, die die befragte Person zum Interviewthema aufstellt. Exemplarisch dokumentiere ich an dieser Stelle Interviewprotokoll Nr. 1 I/II zum Zweck der Veranschaulichung:

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grundschule. Ihre Antworten richtete sie aus an der Umsetzung der europäischen Dimension im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an der Grundschule, dessen vornehmlichstes Ziel in ihren Augen die Öffnung für andere Kulturen sei.

Die Lehrkraft brauche

- fundierte Kenntnisse der Zielsprachenkultur einschließlich Alltagsdetails, d. h. Wissen, wie sie beschaffen sind, und Verständnis, warum sie so beschaffen sind,
- die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen, es regelmäßig zu bereisen und von dort als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen,

- sehr gute zielsprachliche Kompetenz (insb. auch Aussprache) sowie Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit), um einsprachigen Unterricht zu erteilen,
- die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaftern,
- eine positive Einstellung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt,
- die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln,
- die Fähigkeit, mittels eines Sprachbads (Immersion), mittels der Lernmaterialien, der Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“,
- die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen,
- die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc. und
- die Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Grundschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis (u. a. für Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung) zu geben, ergänzte die IP fernmündlich:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält es grundsätzlich für sehr wichtig, Dinge von mehreren Seiten zu betrachten.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Dies erachtet die IP für ebenso wichtig, denn so werde das Lernen sinnvoller. Das Lernen vergleicht sie mit einem Puzzle; „die Puzzleteile müssen von verschiedenen Seiten kommen“. Der/die Lernende erhalte dadurch einen anderen Zugang zum Lerngegenstand und könne sich das Gelernte besser merken.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Als Grundvoraussetzung schätzt die IP Kenntnisse über die Verteilung der Sprachen in Europa, über die Verwandtschaft der Sprachen etc. ein. Als gut und wünschenswert betrachtet sie die Fähigkeit, mehrere Fremdsprachen zu sprechen; dies – so ihre persönlichen Erfahrungen mit einer multikulturellen

und mehrsprachigen Herkunftsfamilie und der Fähigkeit, mehrere Sprachen (zum Teil aktiv und zum Teil passiv) zu beherrschen – gebe vielfältige Einblicke und ein klares Gesamtbild. Sie zweifelt jedoch, ob dieser Anspruch realistisch sei.

- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP hält dies für gut, damit Austausche sinnvoller würden.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Dies sei, so die IP, eine Grundvoraussetzung.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP zählt hierzu gute Einblicke in die Geschichte und in die Kultur Europas. Sie hält dies für einen weiteren wichtigen Zugang zum Europaverständnis, sodass die Zusammenhänge deutlich würden.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse und Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Schülerinnen und Schüler anderer kultureller Herkunft mit ihrer Geschichte, ihren Bräuchen etc. in den Unterricht einzubeziehen, hält die IP für grundsätzlich gut. Das mache den Unterricht lebendiger, vermittele den o.g. Kindern und Jugendlichen positive Zuwendung, eröffne den anderen Schülerinnen und Schülern neue Sichtweisen und stärke die Klassengemeinschaft, denn es eröffne den Blick sowohl auf die bereichernden Unterschiede als auch auf den „gemeinsamen Nenner“ und schaffe so Vertrautheit und Verbundenheit.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP ist der Meinung, dass dies gelehrt werden müsse, denn am Mangel dieser Fähigkeiten scheiterte der fächerübergreifende Unterricht oftmals.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Die IP hält dies für nicht so wichtig.

Alle 47 zusammenfassenden Interviewprotokolle befinden sich im Anhang\Interviews\Interviews 1-47.doc.

5.5.3 Kommunikative Validierung als Aufbereitung von Datensatz P3

Die kommunikative Validierung (Datensatz P4) zählt zu den Sekundärdaten der Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5.2.2). Mittels der Erhebung und Aufbereitung

dieses Datensatzes kontrolliere ich (i. S. v. Transparenz und Korrektur) meine Aufbereitung von Datensatz P3, in dessen Auswertung ich die Expertinnen und Experten so einbeziehe: Zur Transparenz erhalten die interviewten Personen Einblick in die Weiterverarbeitung ihrer Forschungsbeiträge; zur Korrektur entsteht für mich eine zusätzliche Informationsquelle, um mögliche Verzerrungen meiner Wahrnehmungsperspektive zu erkennen.

Ich erhebe Datensatz P4 für 35 der 47 Interviews; die 2 von mir durchgeführten Interviews und die 9 von Studierenden durchgeführten Interviews (6 in P3 und 3 in P1), die nicht an der Fragebogenerhebung teilnehmen (vgl. Kapitel 5.4.1), kann ich hierbei nicht berücksichtigen, und eine von mir interviewte Person nimmt die Validierung trotz meiner Rückfragen nicht vor (aus Arbeitsüberlastung und Zeitproblemen, wie sie mir mitteilte).

Die zusammenfassenden Protokolle der Interviews (Datensatz P3) drucke ich aus, wobei ich auf allen Blättern das rechte Drittel der Seite als sehr breiten Rand freilasse. Jeder interviewten Person schicke ich diese Verschriftlichung ihres Interviews per Post zu und bitte sie um Validierung und Rücksendung; ein frankierter und adressierter Rückumschlag liegt bei. Der oder die Befragte kommentiert handschriftlich das Transkript auf dem breiten Blattrand bzw. im Text und merkt unpräzise oder falsch Wiedergegebenes, Unvollständiges, Überflüssiges etc. an. Er oder sie schickt mir das mit Anmerkungen oder einer kurzen Zustimmung versehene Protokoll per Post zurück. Von 35 Interviews und 42 Befragten liegt mir der *Member Check* vor; bei 2 Interviews mit mehreren (2 bzw. 3) Personen verfüge ich nur über das validierte Transkript von je einer der Befragten (was in einem Fall von den Interviewten aus Zeitgründen vereinbart war).

Datensatz	Datenart	Zahl der Befragungen	Zahl der antwortenden Personen
P1	Interviews mit Kontrollgruppe (Sekundärdaten), geführt von Studierenden	3	3
P2	Fragebögen (Sekundärdaten)	36	46
P3	Interviews von mir geführt	38	48
	von Studierenden	6	7
P4	kommunikative Validierung von Datensatz P3 (Sekundärdaten)	35	42

Abb. 27: Übersicht über den Umfang der kommunikativen Validierung

Die erhobenen Kommentare (Ergänzungen, Richtigstellungen, Streichungen) – nicht sehr zahl- und umfangreich – nehme ich in den Text der zusammenfassenden Protokolle auf. Dabei wäge ich ab, dass meine Interpretation auch dann gültig sein kann, wenn sie vom Betroffenen abgelehnt wurde (vgl. Moser 1995, S. 67): An 2 Textstellen halte ich auf dem Hintergrund der MD-Aufnahme mein

Verständnis für stichhaltiger als die Korrekturen der interviewten Person, deren erbetene Streichungen ich aber dennoch jeweils vornehme, da beide Aussagen aus meinem Forschungsinteresse nicht erheblich sind. Somit haben (im Datensatz P4) die Expertinnen und Experten 35 Interviewprotokollen (der 44 aus Datensatz P3 bzw. der 47 Interviews insgesamt) zugestimmt.

5.5.4 Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung von Datensatz P4/3 (Interviewteile I)

Die Gesamtheit der 35 Interviewprotokolle aus Datensatz P4 und der 9 nicht validierten Protokolle aus P3 nenne ich P4/3; die validierten und die nicht validierten Interviews behandle ich darin gleich. Dieser Datensatz P4/3 ist der zentrale Auswertungsgegenstand der vorliegenden Expertenbefragung. Systematisch, regel- und theoriegeleitet werte ich die Interviewteile I dieses Datenmaterials anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 5.2.2) aus – deren Verfahrensschritte 1 bis 10 (vgl. Kapitel 5.2.2) ich im vorliegenden Kapitel beschreibe – und durchlaufe dieses Auswertungsverfahren insgesamt 23-mal: 6-mal für die Datensätze P4/3-A I bis -F I, 9-mal für die Datensätze P4/3-G I bis -J I BLL, 2-mal für die Datensätze P1a und P1b, 4-mal für die einzelkompetenzspezifische Betrachtung der Analyseergebnisse aus P4/3-A I bis -F I und weitere 2-mal für den datensatzübergreifenden Vergleich der Lehrerkompetenzansprüche ‚Professionelles Selbstverständnis‘ und ‚Erfahrungswissen‘ (vgl. Kapitel 5.5.4, 5.6.3, 5.6.6, 5.7.2 bis 5.7.6 und im Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen); die Verfahrensschritte 2 bis 7 sind dabei jeweils identisch.

Datensatz	Datenart	Zahl der Befragungen	Zahl der antwortenden Personen
P1	Interviews mit Kontrollgruppe (Sekundärdaten), geführt von Studierenden	3	3
P2	Fragebögen (Sekundärdaten)	36	46
P3	Interviews mir	38	48
	geführt von Studierenden	6	7
P4	kommunikative Validierung von Datensatz P3 (Sekundärdaten)	35	42
P4/3	Gesamtheit des Datensatzes P4 und der nicht validierten Protokolle aus P3	44	55
Gesamtzahl	(= P1 + P4/3)	47	58

Abb. 28: Übersicht über die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

Gemäß Forschungsfrage 6 bis 8 (vgl. Kapitel 4.6) sortiere ich Datensatz P4/3 nach Lehr-/Lernbereichen (EULLE und BLL) und Schularten (Grund-, Haupt-

und Realschule); dies ergibt für die zentrale Datenauswertung 6 Datengruppen (A bis F), die ich hier tabellarisch aufführe – und der Übersichtlichkeit halber komplett aufführe, obgleich ich hier nur Interviewteil I auswerte. Für diese 6 Analysedurchgänge lege ich das Datenmaterial gemäß Verfahrensschritt 1 (vgl. Kapitel 5.2.2) fest. Dabei sind in jeder der 6 Datengruppen (A bis F) die *Sampling*-Prinzipien (mit Ausnahme von Auswahlprinzip 1 für den Lehr-/Lernbereich und von 3 für die Schularth; vgl. Kapitel 5.2.3) heterogen vertreten (mit 3 Einschränkungen¹⁴⁷): Alter, Geschlecht und regionale Herkunft der Befragten, ihre Expertenposition und Dauer der Funktionsausübung, ihre Kenntnis von Theoriekonzepten zum thematischen Umfeld des Interviewgegenstands, entsprechende eigene Erfahrungen und Einblicke in die Erfahrung des Mitarbeiterkreises sowie die beigemessene Bedeutung – wenngleich nicht in der prozentualen Verteilung der Gesamtgruppe.

Für EULLE an Grundschulen lege ich 16 Interviewprotokolle als Datenmaterial fest – zusammengefasst im Datensatz P4/3-A:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
A	16	GS: EULLE	Lehrkraft	1 I/II
			Schulleitung	2 I/II
			Eltern	3a I
			außerschul.: Wettbewerbe	4 I
			außerschul.: Bildungsanbieter	5 I
			außerschul.: Betriebe	6 I
			außerschul.: Arbeitsverwaltung	7 I
			außerschul.: Beratungseinrichtung	8 I
			außerschul.: polit. Gremien	9 I
			untere Schulaufsichtsebene	10a I/II
			obere Schulaufsichtsebene	11a I/II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12a I/II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13a I/II
			2. Phase Lehrerbildung	14a I/II
			3. Phase Lehrerbildung	15a I/II
			Kindergarten	16a I

Abb. 29: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-A

¹⁴⁷ In Datengruppe A und F sind jeweils die Antworten auf die Frage nach den eigenen Erfahrungen, in Datengruppe C die Antworten auf die dem Thema beigemessene Bedeutung relativ homogen.

Für BLL an Grundschulen umfasst P4/3-B 11 Protokolle:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
B	11	GS: BLL	Lehrkraft	17 I/II
			Schulleitung	18 I/II
			Eltern	3b I
			untere Schulaufsichtsebene	10b I/II
			obere Schulaufsichtsebene	11b I/II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12b I/II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13b I/II
			2. Phase Lehrerbildung	14b I/II
			3. Phase Lehrerbildung	15b I/II
			Kindergarten	16b I
			allg. bildendes Gymnasium	19 I/II

Abb. 30: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-B

Für EULLE an Hauptschulen lege ich 19 Interviewprotokolle als Datenmaterial fest – zusammengefasst im Datensatz P4/3-C:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
C	19	HS: EULLE	Lehrkraft	20 I
			Schüler(in)	21 I
			Schulleitung	22 I/II
			Eltern	23 I
			außerschul.: Wettbewerbe	4 I
			außerschul.: Bildungsanbieter	5 I
			außerschul.: Betriebe	6 I
			außerschul.: Arbeitsverwaltung	7 I
			außerschul.: Beratungseinrichtung	8 I
			außerschul.: polit. Gremien	9 I
			untere Schulaufsichtsebene	10a I/II
			obere Schulaufsichtsebene	11a I/II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12a I/II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13a I/II
			2. Phase Lehrerbildung	14a I/II
			3. Phase Lehrerbildung	24 I/II
			Primärer Wirtschaftssektor	25 I
			Sekundärer Wirtschaftssektor	26a I
			Berufsschule	27a I/II

Abb. 31: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-C

Für BLL an Hauptschulen umfasst P4/3-D 11 Protokolle:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
D	11	HS: BLL	Lehrkraft	28 I/II
			Schüler(in)	29 I
			Schulleitung	30 I/II
			Eltern	31 I
			untere Schulaufsichtsebene	10b I/II
			obere Schulaufsichtsebene	11b I/II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12b I/II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13b I/II
			2. Phase Lehrerbildung	14b I/II
			Sekundärer Wirtschaftssektor	26b I
			Berufsschule	27b I/II

Abb. 32: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-D

Für EULLE an Realschulen lege ich 22 Protokolle als Datensatz P4/3-E fest:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
E	22	RS: EULLE	Schüler(in)	33 I
			Schulleitung	34 I/II
			Eltern	35 I
			außerschul.: Wettbewerbe	4 I
			außerschul.: Bildungsanbieter	5 I
			außerschul.: Betriebe	6 I
			außerschul.: Arbeitsverwaltung	7 I
			außerschul.: Beratungseinrichtung	8 I
			außerschul.: polit. Gremien	9 I
			untere Schulaufsichtsebene	36 I/II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12a I/II
			oberste Schulaufsichtsebene	38a I/II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13a I/II
			2. Phase Lehrerbildung	39a I/II
			3. Phase Lehrerbildung	24 I/II
			Primärer Wirtschaftssektor	25 I
			Sekundärer Wirtschaftssektor	26a I
			Tertiärer Wirtschaftssektor	40a I
			Berufsschule	27a I/II
			Berufskolleg	27a I/II
			berufliches Gymnasium	27a I/II
			Fachhochschule	41 I

Abb. 33: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-E

Für BLL an Realschulen umfasst Datensatz P4/3-F 16 Protokolle:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
F	16	RS: BLL	Lehrkraft	42 I/II
			Schüler(in)	43 I
			Eltern	45 I
			untere Schulaufsichtsebene	36b I/II
			obere Schulaufsichtsebene	46 I/II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12b I/II
			oberste Schulaufsichtsebene	38b I/II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13b I/II
			2. Phase Lehrerbildung	39b I/II
			3. Phase Lehrerbildung	47 I/II
			Sekundärer Wirtschaftssektor	26b I
			Tertiärer Wirtschaftssektor	40b I
			Berufsschule	27b I/II
			Berufskolleg	27b I/II
			berufliches Gymnasium	27b I/II
			allg. bildendes Gymnasium	19 I/II

Abb. 34: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-F

Die differierende Anzahl an Protokollen pro Datengruppe ist in Kapitel 5.2.3 erklärt, und die Festlegung einiger Protokolle auf mehrere Datengruppen resultiert (wie ebenfalls dort erklärt) aus den in Personalunion eingenommenen Perspektiven.

Die Nummern zur Interviewkennzeichnung (rechte Spalte der Abbildungen 29 bis 34) setzen sich zusammen¹⁴⁸ aus

- einer arabischen Zahl: Ich habe die insgesamt 47 Interviewprotokolle (in den Datensätzen P4/3 und P1) fortlaufend durchnummeriert;
- den kleinen lateinischen Buchstaben ‚a‘ bzw. ‚b‘: Ein ‚a‘ steht für den Interviewteil, der sich auf EULLE bezieht, ein ‚b‘ für den Interviewteil, der sich auf das BLL bezieht; ist weder ‚a‘ noch ‚b‘ vermerkt, bedeutet dies, dass sich die interviewte Person nur zu dem für diesen Datensatz relevanten Thema geäußert hat;
- einer römischen ‚I‘ und zum Teil auch einer ‚II‘: Eine ‚I‘ bezieht sich auf den ersten, mit allen Expertinnen und Experten durchgeführten Interviewteil I,

¹⁴⁸ Z. B. bedeutet die Interviewkennzeichnung ‚27b I‘ in Datengruppe D, dass es sich um das Interviewprotokoll 27 und dort speziell um die Äußerungen zu BLL an Hauptschulen im ersten Interviewteil handelt; dieses Interviewprotokoll ist auch Teil der Datengruppe F, und dort handelt es sich um BLL an Realschulen).

den ich der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse unterziehe; ‚II‘ bezieht sich auf den zweiten, stärker strukturierten Interviewteil II, der nur mit den 23 Befragten thematisiert wurde, die eine schulpädagogische Vorbildung mitbringen (vgl. Kapitel 5.5.1) und den ich in Kapitel 5.9 auswerte.

Ich untersuche – neben der Merkmalskombination ‚Lehr-/Lernbereich und Schulart‘ in den Datensätzen P4/3-A I bis -F I – das Merkmal ‚Expertenposition‘, und zwar exemplarisch anhand der Positionen Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie aufnehmende Betriebe. Dazu lege ich wiederum Datenmaterial gemäß Verfahrensschritt 1 (vgl. Kapitel 5.2.2) und Analyseschritt 1.1 (vgl. Kapitel 5.2.4) fest: die 3 Datengruppen P4/3-G bis -J mit je einem EULLE- und einem BLL-spezifischen Datensatz sowie einem EULLE- und BLL-übergreifenden Datensatz. Ihre Analyse (vgl. Kapitel 5.6.7, 5.7.6, 5.8.3 und 5.8.4) ergänzt die themen- und schulartspezifischen Analysen und dient zum einen der Beantwortung von Forschungsfrage 5 und zum anderen der Falsifikation der themen- und schulartspezifischen Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.10 und 5.11).

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Perspektive	Thema/Schulart	Protokoll-Nr.
G EULLE	2	Lehrkraft	EULLE/GS	1 I/II
			EULLE/HS	20 I
G BLL	3	Lehrkraft	BLL/GS	17 I/II
			BLL/HS	28 I/II
			BLL/RS	42 I/II
G EULLE/BLL	5	Lehrkraft	EULLE/GS	1 I/II
			EULLE/HS	20 I
			BLL/GS	17 I/II
			BLL/HS	28 I/II
			BLL/RS	42 I/II

Abb. 35: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-G

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Perspektive	Thema/Schulart	Protokoll-Nr.
H EULLE	2	Schüler(in)	EULLE/HS	21 I
			EULLE/RS	33 I
H BLL	2	Schüler(in)	BLL/HS	29 I
			BLL/RS	43 I
H EULLE/BLL	4	Schüler(in)	EULLE/HS	21 I
			EULLE/RS	33 I
			BLL/HS	29 I
			BLL/RS	43 I

Abb. 36: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-H

Datengruppe	Anzahl der Protokollteile	Perspektive	Thema/Schulart	Protokoll-Nr.
J EULLE	3	aufnehmende Betriebe	EULLE/HS sowie RS	25 I
			EULLE (sowie BLL)/RS	26a I
J BLL	2	aufnehmende Betriebe	BLL (sowie EULLE)/RS	40 I
			BLL/HS sowie RS	26b I
J EULLE/BLL	4	aufnehmende Betriebe	EULLE/HS sowie RS	25 I
			EULLE sowie BLL/RS	26a I
			BLL/HS sowie RS	40 I
				26b I

Abb. 37: Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-J

Die realschulspezifische Kontrollgruppe P1 besteht aus 2 lehr-/lernbereichsspezifischen Datensätzen: aus P1a mit Kompetenzansprüchen für EULLE und aus P1b mit solchen für BLL.

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
P1a	2	RS: EULLE	Lehrkraft	32 I
			obere Schulaufsichtsebene	37 I
P1b	1	RS: BLL	Schulleitung	44 I

Abb. 38: Übersicht über Datensatzgruppen P4/3-P1a und -P1b

Zur Analyse der Entstehungssituation des Datenmaterials der Datensätze P4/3-A I bis -J I einschließlich P4/3-P1a und -P1b (Verfahrensschritt 2) verweise ich auf Kapitel 5.5.1 und 5.5.3; dort und in Kapitel 5.5.2. habe ich auch die formalen Charakteristika des Datenmaterials beschrieben (Verfahrensschritt 3).

Die Richtung der vorliegenden Analyse lässt sich zusammenfassen (Verfahrensschritt 4) in einem Nah- und einem Fernziel. Das Fernziel sind Rückschlüsse auf den Sachinhalt, auf die Inhaltsseite¹⁴⁹ des fixierten Kommunikationsprozesses als dichte Beschreibung – und Grundlage einer entsprechenden Theoriebildung – eines strukturierten und umfassenden, eines nicht abgeschlossenen und doch anschlussfähigen Kategoriensystems für die subjektiven Theorien von am Schulleben Beteiligten über Lehrerkompetenzen für EULLE und BLL (vgl. Kapitel 3.2). Um diese Beschreibung der Inhaltsseite zu ermöglichen, sind die Daten innerhalb der Datensätze jedoch zuerst nach empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten zu klassifizieren; diese Kategorien sind

¹⁴⁹ Die selbst- und die beziehungs offenbarende Seite des Kommunikationsprozesses (Schulz von Thun 1993, S. 26) werte ich nicht aus; die appellierende Seite klingt aufgrund der Leitfragen nach erforderlichen/erwarteten Kompetenzen in der Inhaltsseite indirekt an.

das Nahziel der vorliegenden Analyse.

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung (Verfahrensschritt 5) erfolgt in Kapitel 2 bis 4, in den 8 Forschungsfragen sowie in den Interviewleitfragen und lautet zusammengefasst für die Inhaltsanalyse von Interviewteil I: Welches sind die Lehrerkompetenzen, die die befragten Expertinnen und Experten im Hinblick auf EULLE bzw. BLL für Grund-, Haupt- bzw. Realschullehrkräfte für erforderlich erachten?

Als konkrete Analysetechnik bestimme ich den zweiten Durchgang der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse und behandle die zusammenfassenden Interviewprotokolle (Datensätze P4/3-A I bis -F I) wie das Ergebnis eines ersten inhaltsanalytischen Durchgangs (Verfahrensschritt 6). Eine Paraphrase entspricht meistens einem Spiegelstrich in den zusammenfassenden Interviewprotokollen, und ich übernehme sie fast wörtlich: Ich verwende den Indikativ anstelle des Konjunktivs, den die indirekte Rede der Protokolle erfordert, fasse weibliche und männliche Formen aus Platzmangel in der Tabelle als ‚.../-in‘ bzw. als ‚(in)‘ zusammen und kürze Nebensatzkonstruktionen teilweise ab. Um das Instrument an die Datenlage und Fragestellung anzupassen, fasse ich aufgrund der großen Datenmenge mehrere Analyseschritte zusammen (siehe Punkt 8 im Ablaufmodell), führe aber dennoch alle inhaltstragenden Textstellen auf, um anschließende quantitative Verfahren (Häufigkeitsanalysen) zu ermöglichen. Zu diesem Zweck verwende ich zusätzliche Kürzel¹⁵⁰. Das gesamte Ablaufmodell umfasst alle 10 in Kapitel 5.2.2 aufgelisteten und hier ausgeführten Analyseschritte. Interviewteil I analysiere ich getrennt von Teil II.

Ich definiere die Analyseeinheiten (Verfahrensschritt 7): Eine Kodiereinheit¹⁵¹ ist eine vollständige Aussage einer interviewten Person über eine für die schulartspezifische Thematik erforderliche Lehrerkompetenz (in der Regel ein Spiegelstrich im zusammenfassenden Protokoll). Eine Kontexteinheit¹⁵² (bzw. eine Auswertungseinheit¹⁵³) ist das gesamte Material aller Interviews in einer der Datengruppen A bis F (vgl. rechte Spalten der Abbildungen 29 bis 34).

Als Abstraktionsniveau (Verfahrensschritt 8) strebe ich an, dass die Äußerungen

¹⁵⁰ Die Verwendung zusätzlicher Kürzel für jede Kategorie, die ich in eine abstraktere Kategorie im zweiten Durchgang aufgenommen habe, ist wesentlich ökonomischer als die Durchführung einer zusätzlichen typisierenden qualitativen Inhaltsanalyse.

¹⁵¹ „Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestand ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.“ (Mayring 2003, S. 53)

¹⁵² „Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.“ (Mayring 2003, S. 53)

¹⁵³ Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring 2003, S. 53). Sie entspricht in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse der Kontexteinheit.

möglichst themen- und schulartspezifische Lehrerkompetenzen bezeichnen, die Detailkenntnisse, -erfahrungen etc. zusammenfassen, also möglichst bezogen auf das Thema (EULLE oder BLL) und die Schulart (Grund-, Haupt- oder Realschule) allgemein und dennoch anschaulich formuliert sind. In einem Auswertungsschritt transformiere ich das Interviewmaterial¹⁵⁴ auf die genannte Abstraktionsebene anhand von Interpretationsregeln, die ich in Anlehnung an Mayring für die vorliegenden zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen erstelle (vgl. Mayring 2003, S. 59-63): Ich generalisiere die Äußerungen anhand meiner 1. Regeln der Zusammenfassung (kurz: Z1-Regeln s. u.), reduziere die generalisierten Äußerungen mittels Selektion und Streichung bedeutungsgleicher Äußerungen anhand der Z2-Regeln und bündele, konstruiere und integriere Kategorien anhand der Z3-Regeln. Die Interpretationsregeln Z1 bis Z3 im Überblick:

Z1-Regeln zum Teilschritt 8 ‚Generalisierung auf das Abstraktionsniveau‘:

- Z1.1 Generalisiere die Gegenstände der Interviewäußerungen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind! Verwende nicht nur Überbegriffe, sondern erhalte die Anschaulichkeit der Aussagen!
- Z1.2 Generalisiere die Satzaussagen auf die gleiche Weise!
- Z1.3 Belasse die Interviewäußerungen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen, aber splitte Paraphrasen, die mehrere Aussagen zur definierten oder höheren Abstraktionsebene enthalten! Dabei darf jede Einzelaussage einer Paraphrase nur in einer Generalisierung aufgehen.
- Z1.4 Notiere die Generalisierung an platzsparender und zugleich übersichtlicher Stelle und gib (aus Gründen der Übersichtlichkeit) bei der Generalisierung die Nummer der Paraphrase an!
- Z1.5 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z2-Regeln zum Teilschritt 8 ‚Reduktion mittels Selektion, Streichen von Bedeutungsgleichem‘:

- Z2.1 Streiche bedeutungsgleiche Interviewäußerungen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Z2.2 Streiche Interviewäußerungen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend zu erachten sind!
- Z2.3 Übernimm die Interviewäußerungen, die weiterhin als zentral inhaltstragend zu erachten sind (Selektion)!

¹⁵⁴ Das Abstraktionsniveau der zusammenfassenden Protokolle ist je nach interviewter Person und Inhalt unterschiedlich; dies verlangt ein unterschiedlich starkes Interpretieren.

Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z3-Regeln zum Teilschritt 8 ‚Reduktion mittels Bündelung, Konstruktion, Integration‘:

Z3.1 Fasse Interviewäußerungen mit gleichem bzw. ähnlichem Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Bündelung)!

Z3.2 Fasse Interviewäußerungen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z3.3 Fasse Interviewäußerungen mit gleichem bzw. ähnlichem Gegenstand und verschiedenen Aussagen zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Die umfangreichen so durchgeführten Inhaltsanalysen komprimiere ich, indem ich ihre Aussagen jeweils in einem übersichtlichen Kategoriensystem zusammenstelle (Verfahrensschritt 9). Ausführlich stelle ich das für Datensatz P4/3-B I in Kapitel 5.6.1 dar und knapper für die Datensätze P4/3-A I und -C I bis -F I in Kapitel 5.6.2 bis 5.6.5, für die Datensätze P4/3-G I EULLE bis -J I EULLE und P4/3-G I BLL bis -J I BLL in Kapitel 5.6.7.2 bis 5.6.7.4 und für die Datensätze P4/3-G I bis -J I und -GHJ I EULLE im Anhang\Kompetenzlisten. Allerdings überprüfe ich alle Kategoriensysteme wiederholt am Ausgangsmaterial, ehe ich sie abschließend darstelle (Verfahrensschritt 10).

Exemplarisch führe ich hier die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse der Interviewteile I aus Datengruppe B in der beschriebenen Weise durch; im Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen ist der Probedurchlauf zu Datengruppe B dokumentiert. Die Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-B I (Abb. 39) enthält (wie auch die zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen der anderen Datengruppen) 7 Spalten. Die linke Spalte ‚Fall‘ enthält die Datengruppe (im Beispiel: B) und die Protokoll- bzw. Interviewkennzeichnung der Paraphrase. Die Protokollseite, auf der sich die Paraphrase befindet, ist in der zweiten Spalte von links unter ‚S.‘ vermerkt, und alle Paraphrasen innerhalb einer Inhaltsanalyse sind fortlaufend nummeriert (Spalte ‚Nr.‘). Die Schritte der Generalisierung und der Reduktion stehen in den so benannten Spalten. Dazwischen enthält die Spalte ‚K.‘ die letzten Stellen der Kompetenznummer, damit in der mehrere Seiten umfassenden Abb. schnell zu erkennen ist, in welcher Generalisierung die jeweilige Paraphrase aufgeht. Die Spalte ‚Reduktion‘ (ganz rechts) enthält das Ergebnis der Inhaltsanalyse: die einzelnen Kompetenzen in der Reihenfolge ihrer Gewinnung; sie ist mit der kompletten Kompetenznummer bezeichnet.

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B17 I	1	1	die Fähigkeit, die Schüler(innen) in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen – diese Fähigkeit setzt in der Regel einen längeren Aufenthalt im Zielsprachenland und/oder das Studium der Zielsprache voraus	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K22	P4/3-B I-K1 Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> • längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum • reicher Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters P4/3-B I-K2 didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • auf sehr gutem Niveau in den schulart- und altersgerechten Unterrichtsprinzipien und didaktischen Konzepten, um einen sehr großen Spielraum zu haben für BLL
				Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> • längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum [Nr. 1, 7, 88] • reicher Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters [Nr. 70] 	K1	
				zielsprachliche Kompetenz	K3	
B17 I	1	2	im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers, um die Zielsprache in kurzen Lernphasen über die Woche verteilt sowie viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	<ul style="list-style-type: none"> • auf sehr gutem Niveau in den schulart- und altersgerechten Unterrichtsprinzipien und didaktischen Konzepten, um einen sehr großen Spielraum zu haben für BLL
B17 I	1	3	die Fähigkeit, Inhalte spielerisch zu vermitteln, sodass die Schüler(innen) angesprochen werden	didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • auf sehr gutem Niveau in den schulart- und altersgerechten Unterrichtsprinzipien und didakt. Konzepten, um sehr großen Spielraum zu haben für BLL [Nr. 3, 8, 31] • Unterricht anschaulich zu gestalten [Nr. 4, 91] • motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen umzusetzen [Nr. 16] 	K2	<ul style="list-style-type: none"> • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen • Inhalte ansprechend spielerisch zu vermitteln • Unterricht anschaulich zu gestalten • motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen umzusetzen

				<ul style="list-style-type: none"> auf Schüler(innen) entsprechend ihrem intellektuellen Abstraktionsniveau zu reagieren [Nr. 66] BL.L. so zu gestalten, dass die Schüler(innen) angesprochen werden, Spaß daran haben und diesen auf keinen Fall verlieren [Nr. 3, 78, 81] 		<ul style="list-style-type: none"> auf Schüler(innen) entsprechend ihrem intellektuellen Abstraktionsniveau zu reagieren BL.L. so zu gestalten, dass die Schüler(innen) Spaß daran haben und diesen auf keinen Fall verlieren
B17 I	1	4	die Fähigkeit, den Unterricht sehr anschaulich zu gestalten über die neuen Medien, über Realien, Bilder, Mimik und Gestik	didaktische Kompetenz	K2	P4/3-B I-K3 zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> hoch; sehr gute Fremdsprachenkenntnisse; höher als für den Fremdsprachenunterricht; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen kann; Studium der Zielsprache große Bandbreite an Wortschatz; Fachsprache der Unterrichtsfächer; zielsprachliches Fachvokabular; spontan verfügbare <i>classroom phrases</i> Sicherheit in der Sprache; grammatikalische Sicherheit die Zielsprache im Unterricht natürlich zu verwenden mit Sprache zu spielen sprachlich angemessen entsprechend der Entwicklungsstufe
B17 I	1	5	die Fähigkeit, die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K22	
B17 I	1	6	das spontane Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> in überraschenden Situationen des Schulalltags	zielsprachliche Kompetenz	K3	
B17 I	1	7	die Erfahrung eines Auslandsaufenthalts mit Studium und Unterrichtspraktikum	Erfahrungswissen	K1	
B18 I	1	8	sehr gute Kompetenz in den Prinzipien des Anfangs- und des Grundschulunterrichts (unterschiedliche Arbeitsformen, eigenständiges, selbstorganisiertes und projektartiges Lernen usw.), da der Spielraum in BL.L. sehr groß sein sollte	didaktische Kompetenz	K2	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B18 I	1	9	höhere Sprachkompetenz als für den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, weil eine große Bandbreite an Wortschatz (z. B. zur Behandlung der unterschiedlichen Themen des Sachunterrichts) sowie grammatikalischer Sicherheit erforderlich ist	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • hoch; sehr gute Fremdsprachenkenntnisse; höher als für den Fremdsprachenunterricht; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen kann; Studium der Zielsprache [Nr. 1, 9, 30, 43, 67, 75] • große Bandbreite an Wortschatz; Fachsprache der Unterrichtsfächer; zielsprachliches Fachvokabular; spontan verfügbare <i>classroom phrases</i> [Nr. 6, 9, 26, 61, 88] • Sicherheit in der Sprache; grammatikalische Sicherheit [Nr. 9, 88] • die Zielsprache im Unterricht natürlich zu verwenden [Nr. 88] • mit Sprache zu spielen [Nr. 67] • sprachlich angemessen entsprechend der Entwicklungsstufe und den Fähigkeiten der Schüler(innen) zu handeln [Nr. 63] • wichtigste Voraussetzung; im Vordergrund der Anforderungen [Nr. 73, 88] 	K3	<ul style="list-style-type: none"> • mit Sprache zu spielen • sprachlich angemessen entsprechend der Entwicklungsstufe und den Fähigkeiten der Schüler(innen) zu handeln • wichtigste Voraussetzung; im Vordergrund der Anforderungen P4/3-B I-K4 szenische Darstellungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Pantomime • Theater P4/3-B I-K5 Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber Menschen u. a. um <ul style="list-style-type: none"> • von der Schülerin/dem Schüler auszugehen • Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler(innen) zu haben • ein Gespür für Eltern zu haben • einzuschätzen, welche Anforderungen der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler zumutbar sind P4/3-B I-K6 Fachkompetenz im

						Sachfach:
B18 I	1	10	Kompetenz in pantomimischer Darstellung (auch für den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht notwendig)	szenische Darstellungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Pantomime [Nr. 10] • Theater [Nr. 69] 	K4	<ul style="list-style-type: none"> • gut; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen; umfangreich, um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten • Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs • zur Einarbeitung in Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL • mit Ausstrahlung zur Motivation der Schüler(innen) • mit der Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen d. Schüler(innen) anzuknüpfen
B18 I	1	11	Empathiefähigkeit, um einzuschätzen, was die Lehrkraft der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler zumuten kann, d. h. wo sie/er genau steht (sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung) und wie sie diese Schülerin/diesen Schüler fordern kann; die IP sieht im Hinblick darauf, wie ein Kind die Fremdsprache lernen kann, eine starke Verbindung zwischen dem Sprachangebot und seiner geistig-emotionalen Entwicklung bzw. seines Wesens	Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen u. a. <ul style="list-style-type: none"> • um von der Schülerin/dem Schüler auszugehen [Nr. 56] • Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler(innen) zu haben [Nr. 37] • ein Gespür für Eltern zu haben [Nr. 23] • einzuschätzen, welche Anforderungen der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler zumutbar sind [Nr. 11] • die Schüler(innen) vorsichtig an die Zielsprache als Arbeitssprache heranzuführen, weil Schüler(innen) teilweise mit Ängsten darauf reagieren [Nr. 77] 	K5	P4/3-B I-K7 Kooperationsbereitschaft: um <ul style="list-style-type: none"> • fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzubeziehen (an geeigneter Stelle z. B. Eltern als Expert(inn)en)
				Diagnosefähigkeit	K28	
				entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K9	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B3b I	1	12	ein umfangreiches Sach- und Fachwissen, um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten	Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> gut; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen; umfangreich, um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten [Nr. 12, 47, 68] Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs [Nr. 47] zur Einarbeitung in Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL [Nr. 89] mit Ausstrahlung zur Motivation der Schüler(innen) [Nr. 13] mit der Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler(innen) anzuknüpfen [Nr. 39] 	K6	<ul style="list-style-type: none"> Eltern ins Schulleben einzubinden sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen <p>P4/3-B I-K8 Verantwortungs- bewusstsein: für die einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase</p> <p>P4/3-B I-K9 entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über</p> <ul style="list-style-type: none"> das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. darüber, wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb die starke Verbindung im Spracherwerbsprozess zwischen dem Sprachangebot und der geistig-emotionalen Entwicklung der Schülerin/des Schülers das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/
B3b I	1	13	eine Ausstrahlung der hohen Fachkompetenz der Lehrkraft, damit die Schülerinnen und Schüler das Vertrauen haben bzw. behalten, bei ihr sehr viel lernen zu können, sie respektieren und die Lernmotivation der Kinder erhalten bleibt	Fachkompetenz im Sachfach	K6	

B3b I	1	14	Die Bereitschaft, fachkompetente Personen in die eigene Unterrichtsvorbereitung und auch in den Unterricht einzubeziehen	Kooperationsbereitschaft: um <ul style="list-style-type: none"> • fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzubeziehen (an geeigneter Stelle z. B. Eltern als Expert/-innen) [Nr. 14, 24, 40] • Eltern ins Schulleben einzubinden [Nr. 37] • sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen [Nr. 85] 	K7	dem Schüler (und nicht des Unterrichthaltens, ausgehend von der Lehrkraft) <ul style="list-style-type: none"> • sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc. P4/3-B I-K10 Fähigkeit, individuell zu fördern: d. h. <ul style="list-style-type: none"> • gute pädagog. Kompetenz
B3b I	1	15	Sensibilität für die Entwicklungsphase der Schüler(innen) und Verantwortungsbewusstsein für die einmaligen Chancen der Entwicklungsphasen (den ihnen eigenen Motivationen der Kinder und Jugendlichen etc.)	sensible Wahrnehmung Verantwortungsbewusstsein: für die einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase [Nr. 15]	K16 K8	<ul style="list-style-type: none"> • die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler zu sehen (anstatt nur die ganze Klasse) • sie/ihn als Individuum zu behandeln • auf ihre/seine individuellen Bedürfnisse und Lernstände einzugehen • Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf d. aktuellen Lernprozess d. Schüler(innen) flexibel zu reagieren • die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. zu fördern • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.)
				entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über <ul style="list-style-type: none"> • das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. darüber, wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb [Nr. 49, 57] • die starke Verbindung im Spracherwerbsprozess zwischen dem Sprachangebot und der geistig-emotionalen Entwicklung der Schülerin/des Schülers [Nr. 11] 	K9	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht des Unterrichthaltens, ausgehend von der Lehrkraft) [Nr. 55] sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc. [Nr. 64] die jeder Entwicklungsphase (der Kinder und Jugendlichen) eigene Motivation [Nr. 15] 		<p>zusammenzuführen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht</p> <p>P4/3-B I-K11 Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung von Sozialkompetenz vorausschauend zu nutzen Schüler(innen) zu Toleranz erziehen wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums
B3b I	1	16	das Wissen, dass Kinder und Jugendliche dann erfolgreich und motiviert lernen, wenn sie etwas praktisch ausprobieren, in Bewegung umsetzen, sich mit allen Sinnen daran beteiligen können	didaktische Kompetenz	K2	<p>P4/3-B I-K12 professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> als Partner(in) der Schüler(innen) <p>P4/3-B I-K13 Lernbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> mit den Schülerinnen und Schülern weiterzulernen die Hinweise der Schüler(innen) auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen
B3b I	1	17	die Fähigkeit, den Schüler(innen) zunächst den Zugang zum Land, in dem die Fremd-/Zielsprache gesprochen wird, zu bahnen: sie bildlich gesprochen an die Hand zu nehmen und mittels Modellen, Realien aus dem Land, Bildern, Schilderungen des dortigen Schullebens etc. im Zielsprachenland mit ihnen ‚anzukommen‘, sodass das Land für sie konkret vorstellbar wird	interkulturelle Fähigkeit	K21	

B3b I	1	18	<p>die Fähigkeit und Bereitschaft, den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin (und nicht nur die Klasse als ganze oder den zu unterrichtenden Stoff) zu sehen, sie als Individuen zu behandeln und individuell zu fördern (emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc.)</p>	<p>Fähigkeit, individuell zu fördern: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • gute pädagogische Kompetenz • die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler zu sehen (anstatt nur die ganze Klasse) [Nr.18] • sie/ihn als Individuum zu behandeln [Nr. 18] • auf ihre/seine individuellen Bedürfnisse und Lernstände einzugehen [Nr. 33, 83] • Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schüler(innen) flexibel zu reagieren [Nr. 19] • die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. zu fördern [Nr. 18] • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht [Nr. 33] 	K10	<ul style="list-style-type: none"> • sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen • sich Fachwortschatz/-vokabular anzueignen • zur und Wissen über (Selbst-) Evaluation <p>P4/3-B I-K14 Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • vernetzt zu denken • auszuwählen/zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen, -situationen und -inhalte sich für BLL anbieten • überzeugt zu sein, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an den Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten) • die Unterrichtsfächer und -themen natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schüler(innen) zu verbinden
-------	---	----	---	---	-----	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B3b I	2	19	Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schüler(innen) flexibel zu reagieren (z. B. bei Ermüdung ins Freie zu gehen und den Körper und alle Sinne zu mobilisieren)	Fähigkeit, individuell zu fördern	K10	<ul style="list-style-type: none"> sich bewusst zu sein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst) die Zielsprache als Medium zu nutzen auf der Basis hoher Sprachkompetenz; die Zielsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>) das Sach- und Sprachlernen der Schüler(innen) zusammenzuführen Verständnis dafür zu haben, dass die Schüler(innen) im BLL sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen Schüler(innen) anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden Kompetenzprofil einer Klassenlehrerin/eines Klassenlehrers, um Zielsprache und
B3b I	2	20	die Weitsicht, die Chancen des Schullebens dazu zu nutzen, dass die Schüler(innen) Sozialkompetenz ganz praktisch einüben (z. B. als Schülerlotsen)	Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln: <ul style="list-style-type: none"> die Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung von Sozialkompetenz vorausschauend zu nutzen [Nr. 20] Schüler(innen) zu Toleranz zu erziehen [Nr. 41] 	K11	
B3b I	2	21	eine wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K25	
B3b I	2	22	das Selbstverständnis, als Partner(in) der Schüler(innen) einen Teil des Lebens mit ihnen zu durchlaufen, mit ihnen Spaß am Leben zu haben, dabei ‚gewisse Spielregeln‘ einzuhalten und mit den Schüler(innen) weiterzulernen	professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> als Partner(in) der Schüler(innen) [Nr. 22] Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen [Nr. 40] 	K12	

				Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • mit den Schüler(inne)n weiterzuler- nen [Nr. 22] • die Hinweise der Schüler(innen) auf erfolgreiche Lernwege wahrzuneh- men [Nr. 82] • sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen [Nr. 60] • sich Fachwortschatz/-vokabular anzueignen [Nr. 88] • zur und Wissen über (Selbst-) Eva- luation [Nr. 25] 	K13	Sachfächer in dieser Funktion extensiv zu unterrichten P4/3-B I-K15 Fähigkeit, Res- ourcen zu nutzen: <ul style="list-style-type: none"> • Hilfe von Kolleg(innen), <i>native speakers</i> im Rahmen von Te- amteaching • didaktisch-methodische Anre- gungen aus anderen Einrich- tungen/Schulen/Ländern mit- tels Hospitation und anderer Kontaktformen
B3b I	2	23	ein Gespür für Eltern und den ge- meinsamen Erziehungsauftrag	Empathiefähigkeit sensible Wahrnehmung	K5 K16	P4/3-B I-K16 sensible Wahr- nehmung: für
B3b I	2	24	die Bereitschaft, mit Eltern Unter- richtsformen und -inhalte auf El- ternabend zu besprechen und sie an geeigneter Stelle in den Unter- richt einzubeziehen	Offenheit Kooperationsbereitschaft	K17 K7	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen im Klassenzimmer • die aktuelle Entwicklungspha- se der Schüler(innen) • den mit den Eltern gemein- samen Erziehungsauftrag • das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann
B3b I	2	25	Offenheit für und Kenntnisse in (Selbst-)Evaluation der eigenen Ar- beit	Lernbereitschaft	K13	P4/3-B I-K17 Offenheit für andere Menschen:
B10b I	3	26	die Fachsprache der Unterrichtsfä- cher	zielsprachliche Kompetenz	K3	<ul style="list-style-type: none"> • auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, mit ihnen (z. B. Vertreter(innen) anderer Bildungseinrichtun- gen, Schulen anderer Länder)
B10b I	3	27	die Fähigkeit, vernetzt zu denken, und zu entscheiden, welche Unter- richtsfächer, -themen und -situa- tionen sich für BLL anbieten	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d. h. <ul style="list-style-type: none"> • vernetzt zu denken [Nr. 27] 	K14	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none">• auswählen/zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen, -situationen und -inhalte sich für BLL anbieten [Nr. 27, 32]• überzeugt zu sein, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an den Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten)• die Unterrichtsfächer und -themen natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schüler(innen) zu verbinden [Nr. 78]• sich bewusst zu sein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst) [Nr. 44]• die Zielsprache als Medium zu nutzen auf der Basis hoher Sprachkompetenz; die Zielsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>) [Nr. 62]• das Sach- und Sprachlernen der Schüler(innen) zusammenzuführen [Nr. 46]• Verständnis dafür zu haben, dass die Schüler(innen) im BLL sowohl		<ul style="list-style-type: none">zu kooperieren• Nähe und Beziehung: allgemein und dafür, dass die Schüler(innen) einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen• transparentes Arbeiten: die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen; Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen <p>P4/3-B I-K18 Konfliktlösefähigkeit</p> <p>P4/3-B I-K19 Toleranz</p> <p>P4/3-B I-K20 Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none">• die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z. B. die Herkunftsländer der Schüler(innen) in

				den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen [Nr. 45] <ul style="list-style-type: none"> • Schüler(innen) anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden [Nr. 94] • Kompetenzprofil einer Klassenlehrerin/eines Klassenlehrers, um Zielsprache und Sachfächer in dieser Funktion extensiv zu unterr. [Nr. 2] 		erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) <ul style="list-style-type: none"> • die Vorkenntnisse der Schüler(innen) aufzugreifen • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen • Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler(innen) und auf ihr Sprachverhalten einzustellen
B10b I	3	28	die Überzeugung, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL und dies an Schülerkompetenzen statt Lerninhalten zu messen ist	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	P4/3-B I-K21 interkulturelle Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und -verständnis • das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren • den Schüler(inne)n einen Zugang zum Zielsprachenland zu bahnen, sodass das Land für
B10b I	3	29	die Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen (z. B. die Hilfe von Kolleginnen, Kollegen und <i>native speakers</i> im Rahmen von Teamteaching)	Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen: <ul style="list-style-type: none"> • Hilfe von Kolleg(inn)en, <i>native speakers</i> im Rahmen von Teamteaching [Nr. 29] • didaktisch-methodische Anregungen aus anderen Einrichtungen/ Schulen/Ländern mittels Hospitation und anderer Kontaktformen [Nr. 86] 	K15	
B11b I	4	30	eine hohe zielsprachliche Kompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K3	
B11b I	4	31	altersgerechte didaktische Konzepte (u. a. zur Vermittlung der Zielsprache)	didaktische Kompetenz	K2	
B11b I	4	32	die Fähigkeit, für den bilingualen Unterricht geeignete Inhalte auszuwählen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B11b I	1	33	die Fähigkeit, eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen und gleichzeitig auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht	didaktische Kompetenz	K2	sie konkret vorstellbar wird <ul style="list-style-type: none"> die Kultur des Zielsprachenlandes für die Schüler(innen) erlebbar zu machen den Schüler(inne)n zu zeigen, dass eine andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet
				Fähigkeit, individuell zu fördern	K10	
B11b I	1	34	die Sensibilität, Situationen zu erfassen; dazu zählt die Fähigkeit zum sensiblen Wahr- und Aufnehmen der Situation im Klassenzimmer, in dem ausländische Schüler(innen) Teile Europas in ihrer Person repräsentieren	sensible Wahrnehmung; für <ul style="list-style-type: none"> Situationen im Klassenzimmer [Nr. 34] die aktuelle Entwicklungsphase der Schüler(innen) [Nr. 15] den mit den Eltern gemeinsamen Erziehungsauftrag [Nr. 23] das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann [Nr. 37] 	K16	P4/3-B I-K22 fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und Gesprochenes handelnd zu veranschaulichen
B11b I	1	35	Offenheit für andere; die Offenheit, auf andere zuzugehen und sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen; Offenheit für Nähe und Beziehung	Offenheit für andere Menschen: <ul style="list-style-type: none"> auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, mit ihnen (z. B. Vertreter(inne)n anderer Bildungseinrichtungen, Schulen anderer Länder) zu kooperieren [Nr. 35, 54, 86] Nähe und Beziehung: allgemein und dafür, dass die Schüler(innen) einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen [Nr. 35, 76] transparentes Arbeiten: die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu 	K17	vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler(innen) für die Kommunikation im BLL zu fördern <ul style="list-style-type: none"> in Wortschatzarbeit Wissen auf der Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung
						P4/3-B I-K23 Teamfähigkeit:

				öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen; Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen [Nr. 24, 71]		
B11b I	1	36	Flexibilität, Konfliktlösefähigkeit und Toleranz	Flexibilität	K32	<ul style="list-style-type: none"> hohe Bereitschaft, mit der Kollegin/dem Kollegen vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammenzuarbeiten
				Konfliktlösefähigkeit [Nr. 36]	K18	
				Toleranz [Nr. 36]	K19	
B11b I	1	37	Verständnis für das Umfeld (z. B. die Eltern) und die häusliche Situation der Schüler(innen); Sensibilität dafür, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann, sowie die Fähigkeit, die Eltern ins Schulleben einzubinden	Empathiefähigkeit	K5	P4/3-B I-K24 Überzeugungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> mittels der eigenen Persönlichkeit um das Interesse der Eltern am BLL zu wecken
				sensible Wahrnehmung	K16	
				Kooperationsbereitschaft	K7	
B11b I	1	38	die Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schüler(innen) und auf ihr Sprachverhalten einzustellen	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K20	P4/3-B I-K25 Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums Bereitschaft, außerschulische Lernorte aufzusuchen Organisationsvermögen Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten
B11b I	1	39	die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch in multikulturell zusammengesetzten Klassen zu hinterfragen, um sich auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler einzulassen und dort anzuknüpfen	Fachkompetenz im Sachfach	K6	
						P4/3-B I-K26 Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> mit weniger Vorgaben zurechtzukommen

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B11b I	1	40	die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, Eltern als Experten in den Unterricht einzubeziehen etc.	professionelles Selbstverständnis	K12	<ul style="list-style-type: none"> das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft
				Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K20	
				Kooperationsbereitschaft	K7	
B11b I	1	41	die Fähigkeit, Schüler(innen) zur Toleranz zu erziehen	Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln	K11	
B11b I	1	42	die Fähigkeit, die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird; d. h. z. B. die Herkunftsländer der Schüler(innen) in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts (Erdkundeunterricht, Heimat- und Sachunterricht bzw. ‚Mensch, Natur und Kultur‘ im Bildungsplan 2004) zu machen	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen: d. h. <ul style="list-style-type: none"> die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z. B. die Herkunftsländer der Schüler(innen) in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) [Nr. 42] die Vorkenntnisse der Schüler(innen) aufzugreifen [Nr. 84] Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen [Nr. 40] Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler(innen) und auf ihr Sprachverhalten einzustellen [Nr. 38] 	K20	P4/3-B I-K27 Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen Neues zu erproben und Probleme zu erkennen Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren P4/3-B I-K28 Diagnosefähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> festzustellen, wo die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler genau steht – sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung auch für Schüler(innen) anderer Kulturen
B12b I	4	43	so hohe zielsprachliche Kompetenz, dass sie die Sprache als Medium nutzen kann	zielsprachliche Kompetenz	K3	P4/3-B I-K29 Interesse an und Begeisterung für BLL

B12b I	4	44	ein Bewusstsein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten und nicht die Zielsprache selbst	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	<p>P4/3-B I-K30 Phantasie und Kreativität: für</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Verbindung von Inhalt, Zielsprache und Lebenswelt • methodische Vielfalt in den Lern- und insb. Wiederholungsformen <p>P4/3-E I-K31 Evaluationskompetenz: ·</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit den Schüler(inne)n in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler(innen) zu fördern und zu berücksichtigen • setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen und als förderliches Vorhalten eines Spiegels <p>P4/3-B I-K32 Flexibilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Hinblick auf die Vorkenntnisse der
B12b I	4	45	Verständnis dafür, dass die Schüler(innen) im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
B12b I	4	46	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zusammenzuführen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
B12b I	4	47	Sachkenntnis in Gestalt eines größeren und gefestigteren Tiefenwissens, das die Lehrkraft im Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der anderen Sprache und somit auf einem anderen Zugangsweg erworben hat	Fachkompetenz im Sachfach	K6	
B12b I	4	48	die Fähigkeit zu vergleichen aufgrund erstens des Wissens, wie in der anderen Sprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und zweitens aufgrund von Kulturwissen und -verständnis	interkulturelle Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und -verständnis [Nr. 48] • das in Europa sehr unterschiedliche 	K21	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren [Nr. 72]</p> <ul style="list-style-type: none"> den Schüler(inne)n einen Zugang zum Zielsprachenland zu bahnen, sodass das Land für sie konkret vorstellbar wird [Nr. 17] die Kultur des Zielsprachenlandes für die Schüler(innen) erlebbar zu machen [Nr. 80] den Schüler(inne)n zu zeigen, dass eine andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet [Nr. 80] 		<p>Schüler(innen) u. die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/Bildungseinrichtung</p> <p>P4/3-B I-K33 Initiativekraft: um sich</p> <ul style="list-style-type: none"> mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern Anregungen zu holen
B12b I	4	49	Wissen über das Lernen selbst (insb. wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden)	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K9	<p>P4/3-B I-K34 Einsatzbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> sich generell überdurchschnittlich zu engagieren viele Lernmaterialien selbst zu erstellen
B12b I	4	50	Wissen über Fremdsprachendidaktik, die die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zu Grunde legt	<p>fremdsprachendidaktische Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen [Nr.1] die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und Gesprochenes handelnd zu veranschaulichen [Nr. 5] Wissen auf der Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung [Nr. 50] in Wortschatzarbeit [Nr. 90] 	K22	<p>P4/3-B I-K35 Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> BLL ins Schulprofil einzubringen engagiert für BLL zu werben

				<ul style="list-style-type: none"> • vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler(innen) für die Kommunikation im BLL zu fördern [Nr. 93] 		
B12b I	4	51	Teamfähigkeit, um mit der Kollegin/dem Kollegen vom anderen Fach zusammenzuarbeiten	Teamfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • hohe Bereitschaft, mit der Kollegin/dem Kollegen vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammenzuarbeiten [Nr. 51, 71, 95] • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten [Nr. 58] 	K23	
B12b I	1	52	Überzeugungsfähigkeit der eigenen Person	Überzeugungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • mittels der eigenen Persönlichkeit [Nr. 52] • um das Interesse der Eltern am BLL zu wecken [Nr. 87] 	K24	
B12b I	1	53	die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> • wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums [Nr. 21] • Bereitschaft, außerschulische Lernorte aufzusuchen [Nr. 79] • Organisationsvermögen [Nr. 79] • Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten [Nr. 53] 	K25	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B12b I	1	54	Offenheit gegenüber anderen Menschen	Offenheit	K17	
B12b I	1	55	Wissen über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht des Unterrichthaltens, ausgehend von sich als Lehrkraft)	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K9	
B12b I	1	56	hohes Maß an Empathie gegenüber Menschen (u. a. um von der Schülerin/dem Schüler auszugehen)	Empathiefähigkeit	K5	
B12b I	1	57	Wissen über die Lernvorgänge im Gehirn (insb. beim Spracherwerb)	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K9	
B12b I	1	58	Mündigkeit, mit weniger Vorgaben zurechtzukommen und das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte im Team zu gestalten auf der Ebene des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> mit weniger Vorgaben zurechtzukommen [Nr. 58] das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten [Nr. 58] auf der Ebene Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft [Nr. 58] 	K26	
				Teamfähigkeit	K23	
B13b I	2	59	die Fähigkeit und Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen, zu erproben, Probleme zu erkennen, Lösungen vorzuschlagen und zu optimieren	Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen [Nr. 59] Neues zu erproben und Probleme 	K27	

				zu erkennen [Nr. 59] • Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren [Nr. 59]		
B13b I	2	60	Bereitschaft, sich B.L.-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen	Lernbereitschaft	K13	
B13b I	2	61	zielsprachlicher Fachwortschatz	zielsprachliche Kompetenz	K3	
B13b I	3	62	Kompetenz, die Fremdsprache in die von ihr unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>)	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
B14b I	4	63	in der Lage sein, sprachlich angemessen entsprechend der Entwicklungsstufe und den Fähigkeiten der Schüler(innen) zu handeln	zielsprachliche Kompetenz	K3	
B14b I	4	64	ein sehr fundiertes Wissen in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc.	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K9	
B14b I	4	65	Diagnosefähigkeit auch im Hinblick auf Schüler(innen) anderer Kulturen	Diagnosefähigkeit: • festzustellen, wo die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler genau steht – sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung [Nr. 11] • auch für Schüler(innen) anderer Kulturen [Nr. 65]	K28	
B14b I	4	66	die Fähigkeit, auf Schüler(innen) entsprechend ihrem intellektuellen	didaktische Kompetenz	K2	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Abstraktionsniveau zu reagieren			
B14b I	4	67	eine hohe Sprachkompetenz und die Fähigkeit, mit Sprache zu spielen	zielsprachliche Kompetenz	K3	
B14b I	4	68	gute Sachfachkompetenz	Fachkompetenz im Sachfach	K6	
B14b I	4	69	Geschicklichkeit im Theaterspiel	szenische Darstellungsfähigkeit	K4	
B14b I	4	70	einen reichen Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters	Erfahrungswissen	K1	
B14b I	4	71	eine hohe Bereitschaft, an der Schule mit anderen (Lehrkräften, Eltern etc.) zusammenzuarbeiten und die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen	Teamfähigkeit	K23	
				Offenheit	K17	
B14b I	4	72	Die Fähigkeit, das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren	Interkulturelle Fähigkeit	K21	
B15b I	3	73	zielsprachliche Kompetenz als wichtigste Voraussetzung (neben den Ansprüchen des Sachfachunterrichts)	zielsprachliche Kompetenz	K3	
B16b I	1	74	eigenes Interesse und Begeisterung für BLL	Interesse an und Begeisterung für BLL [Nr. 74]	K29	
B16b I	1	75	sehr gute Fremdsprachenkenntnisse	zielsprachliche Kompetenz	K3	
B16b I	1	76	Offenheit dafür, dass die Schüler(innen) einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen	Offenheit	K17	

B16b I	1	77	Vorsicht beim Heranführen der Schüler(innen) an die Zielsprache als Arbeitssprache, weil Schüler(innen) teilweise mit Ängsten darauf reagieren	Empathiefähigkeit	K5	
B16b I	1	78	viel Phantasie, um die verschiedenen Unterrichtsfächer und -themen so natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schüler(innen) (z. B. Jahreslauf, kirchliche Feste und weltliches Brauchtum) zu verbinden, dass die Schüler(innen) Spaß am BLL haben	Phantasie und Kreativität für: <ul style="list-style-type: none"> • die Verbindung von Inhalt, Zielsprache und Lebenswelt [Nr. 78] • methodische Vielfalt in den Lern- und insb. Wiederholungsformen [Nr. 81] 	K30	
				Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
				didaktische Kompetenz	K2	
B16b I	1	79	die Bereitschaft und das Organisationsvermögen, außerschulische Lernorte aufzusuchen (beim Thema Berufe einen Bäcker, Metzger, Zahnarzt, die Feuerwehr etc., beim Thema Tiere einen Bauernhof, Zoo etc., beim Thema Herbst und Früchte den Wald etc.)	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K25	
B16b I	1	80	die Fähigkeit, die zielsprachliche Kultur für die Schüler(innen) erlebbar zu machen (z. B. die Feste des Zielsprachenlandes zu feiern) und ihnen zu zeigen, dass die andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet	interkulturelle Fähigkeit	K21	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B16b I	1	81	die methodische Kreativität, Wiederholungen vielfältig in immer wieder neuen Lernformen vorzunehmen, damit die Schüler(innen) auf keinen Fall den Spaß daran verlieren (z. B. kleine Rollenspiele, Marionetten, Theater)	Phantasie und Kreativität	K30	
				didaktische Kompetenz	K2	
B16b I	1	82	die Aufmerksamkeit, den Schüler(inne)n gut zuzuhören und ihre Hinweise auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen	Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören [Nr. 82]	K31	
				Lernbereitschaft	K13	
B16b I	1	83	gute pädagogische Kompetenz, um die Schüler(innen) auf ihren Lernständen individuell zu fördern	Fähigkeit, individuell zu fördern	K10	
B16b I	1	84	hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, um die Vorkenntnisse der Schüler(innen) aufzugreifen und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/Bildungseinrichtung fortzuführen	Flexibilität: • allgemein [Nr. 36] • hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Hinblick auf die Vorkenntnisse der Schüler(innen) und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/Bildungseinrichtung [Nr. 84]	K32	
				Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K20	
B16b I	2	85	Kooperationsbereitschaft und Initiative, um sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen (z. B. den Kindergärten) abzustimmen (Leistungsstand, den Schüler(inne)n	Kooperationsbereitschaft	K7	
				Initiativkraft: um sich • mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen [Nr. 85]	K33	

			bekannte Lieder etc.)	<ul style="list-style-type: none"> aus anderen Einrichtungen/ Schulen/Ländern Anregungen zu holen [Nr. 86] 		
B16b I	2	86	Offenheit und Initiative, sich aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern didaktisch-methodische Anregungen zu holen mittels Hospitation und anderer Kontaktformen	Offenheit	K17	
				Initiativkraft	K33	
				Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen	K15	
B16b I	2	87	die Fähigkeit, das Interesse der Eltern am BLL zu wecken	Überzeugungsfähigkeit	K24	
B19 I	1	88	Kompetenz in der Zielsprache: Sicherheit in der Sprache, Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht, nach Möglichkeit längerer Aufenthalt im Zielsprachenland, Fachwortschatz/-vokabular und die Bereitschaft, sich dieses anzueignen – insgesamt stehen die Sprachkenntnisse im Vordergrund der Anforderungen	zielsprachliche Kompetenz	K3	
				Erfahrungswissen	K1	
				Lernbereitschaft	K13	
B19 I	1	89	Kompetenz im Sachfach: Einarbeitung in die Sachverhalte und ihre Besonderheiten im bilingualen Sachfachunterricht	Fachkompetenz im Sachfach	K6	
B19 I	1	90	Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K22	
B19 I	1	91	die Fähigkeit, den Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und anderen Medien)	didaktische Kompetenz	K2	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
B19 I	1	92	die Bereitschaft, viele Lernmaterialien (Arbeitsblätter etc.) selbst zu erstellen	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> sich generell überdurchschnittlich zu engagieren [Nr. 97] viele Lernmaterialien selbst zu erstellen [Nr. 92] 	K34	
B19 I	1	93	die Bereitschaft, vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler(innen) (anhand von Rollenspielen und kleinen Theaterstücken sowie im Kontakt mit <i>native speakers</i> etc.) für die Kommunikation im fremdsprachlichen Sachfachunterricht zu fördern (selbst oder in Absprache mit den die Fremdsprache unterrichtenden Lehrkräften)	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K22	
B19 I	1	94	die Fähigkeit, Schüler(innen) anzu-leiten, ihre Sprache anzuwenden bei Präsentationen, Referaten etc.	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
B19 I	1	95	die Fähigkeit, mit den Kolleg(innen) zusammenzuarbeiten	Teamfähigkeit	K23	
B19 I	1	96	Engagement, in der Öffentlichkeit für BLL zu werben (bilinguale Abende mit Eltern, Informationsveranstaltungen für Viertklässler, Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung etc.)	Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit: <ul style="list-style-type: none"> BLL ins Schulprofil einzubringen [Nr. 98] engagiert für BLL zu werben [Nr. 96] 	K35	
B19 I	1	97	die generelle Bereitschaft, sich über-durchschnittlich zu engagieren	Einsatzbereitschaft	K34	
B19 I	1	98	eine Schule (Lehrkräfte und Schul-leitung), die das BLL fördert und es als Profil der Schule repräsentiert	Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit	K35	

Abb. 39: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-B

5.6 Expertenbefragungsergebnisse I.a: subjektive Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen getrennt nach Lehr-/Lernbereichen und Schularten (d. h. in datensatzinterner Betrachtung)

5.6.1 Lehrerkompetenzansprüche für BLL an Grundschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-B I

5.6.1.1 Zur Darstellung der Auswertungsergebnisse P4/3-B I

Die von den Expertinnen und Experten im Datensatz P4/3-B I geäußerten Lehrerkompetenzansprüche für BLL an Grundschulen sind mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 5.5.4) in 35 Kompetenzen gefasst; ihre Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial (Verfahrensschritt 10) ergibt, dass sie dafür einigermaßen repräsentativ¹⁵⁵ sind. Um diese auf ein überschaubares Maß reduzierte Materialmenge (von 98 Paraphrasen auf 35 Kompetenzen) zu strukturieren – und gemäß meinen Forschungsfragen letztlich ein Kompetenzsystem zu erhalten, das Theoriebildung zulässt –, ordne ich sie den Kompetenzklassen (vgl. Kapitel 2.1.3.3) zu. Diese Zuordnung der 35 Kompetenzen zu den 4 Kompetenzklassen ist ein hermeneutischer Prozess mit vorbereitenden, textimmanenten und koordinierenden Interpretationsschritten. Das Ergebnis dieses Interpretationsprozesses zeigen die 4 rechten Spalten der Abb. 40. Die Spalte ganz links enthält die Kompetenznummer, und die nächste Spalte beschreibt den Inhalt der Kompetenz.

Diesem qualitativ erzielten Ergebnis schließe ich eine quantitative Auswertung an: die Zählung, wie oft jede einzelne Kompetenz in Spalte ‚K.‘ in Abb. 39 erwähnt ist. Das Ergebnis ist in Spalte ‚Häufigkeit der Nennung‘ der Abb. 39 notiert. Aus der drittletzten und der vorletzten Zeile sind die Nennungshäufigkeiten der Kompetenzklassen ersichtlich; die letzte Zeile zeigt die Häufigkeit, mit der jede Einzelkompetenz des Datensatzes durchschnittlich gefordert wird und mit der jede Einzelkompetenz einer Kompetenzklasse durchschnittlich gefordert wird.

¹⁵⁵ Ich formuliere vorsichtig ‚einigermaßen repräsentativ‘, weil es sich zum einen hier nicht um die statistische Repräsentativität quantitativer Verfahren handelt. Zum anderen strebt die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse (ihre Interpretationsregeln und -schritte, die induktive Kategorienbildung, die Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial und der eventuelle Rekurs gemäß Verfahrensschritt 10; vgl. Kapitel 5.2.2) zwar eine gegenstandsnahe Abbildung des Materials an, kann die Gefahr von Verzerrungen aber nicht gänzlich ausschließen.

Kompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-B I (BLL an Grundschulen)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-B I-K1	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> • längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum • reicher Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters 	4		X		
P4/3-B I-K2	Didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • auf sehr gutem Niveau in den schulart- und altersgerechten Unterrichtsprinzipien und didaktischen Konzepten, um einen sehr großen Spielraum zu haben für BLL • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen • Inhalte ansprechend spielerisch zu vermitteln • Unterricht anschaulich zu gestalten • motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen umzusetzen • auf Schüler(innen) angemessen an ihr intell. Abstraktionsniveau zu reagieren • BLL so zu gestalten, dass die Schüler(innen) Spaß daran haben und diesen auf keinen Fall verlieren 	10			X	
P4/3-B I-K3	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • hoch; sehr gute Fremdsprachenkenntnisse; höher als für den Fremdsprachenunterricht; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen kann; Studium der Zielsprache • große Bandbreite an Wortschatz; Fachsprache der Unterrichtsfächer; zielsprachliches Fachvokabular; spontan verfügbare classroom phrases • Sicherheit in der Sprache; grammatikalische Sicherheit • die Zielsprache im Unterricht natürlich zu verwenden 	12			X	

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> mit Sprache zu spielen sprachlich angemessen an die Entwicklungsstufe und Fähigkeiten der Schüler(innen) zu handeln wichtigste Voraussetzung; im Vordergrund der Anforderungen 					
P4/3-B I-K4	Szenische Darstellungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Pantomime Theater 	2				X
P4/3-B I-K5	Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber Menschen, u. a. um <ul style="list-style-type: none"> von der Schülerin/dem Schüler auszugehen Verständnis für das Umfeld, die häusliche Situation der Schüler(innen), ein Gespür für Eltern zu haben einzuschätzen, welche Anforderungen der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler zumutbar sind die Schüler(innen) vorsichtig an die Zielsprache als Arbeitssprache heranzuführen, weil Schüler(innen) teilweise mit Ängsten darauf reagieren 	5				X
P4/3-B I-K6	Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> gut; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen; umfangreich, um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs zur Einarbeitung in Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL mit Ausstrahlung zur Motivation der Schüler(innen) mit der Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler(innen) anzuknüpfen 	6			X	
P4/3-B I-K7	Kooperationsbereitschaft: um	5				X

	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern ins Schulleben einzubinden • fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzubeziehen (an geeigneter Stelle z. B. Eltern als Expert(inn)en • sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen 					
P4/3-B I-K8	Verantwortungsbewusstsein: für d. einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase	1		X		
P4/3-B I-K9	Entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über <ul style="list-style-type: none"> • das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. darüber, wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb • die starke Verbindung im Spracherwerbsprozess zwischen dem Sprachangebot und der geistig-emotionalen Entwicklung der Schülerin/des Schülers • das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht im Sinne des Unterrichthaltens, ausgehend von der Lehrkraft) • sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc. 	6			X	
P4/3-B I-K10	Die Fähigkeit, individuell zu fördern: d. h. <ul style="list-style-type: none"> • gute pädagogische Kompetenz • die einz. Schülerin/den einz. Schüler zu sehen (anstatt nur die ganze Klasse) • sie/ihn als Individuum zu behandeln • auf ihre/seine individuellen Bedürfnisse und Lernstände einzugehen • Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schüler(innen) flexibel zu reagieren • die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. zu fördern • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht 	4		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-B I-K11	Die Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln: <ul style="list-style-type: none"> Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung von Sozialkompetenz vorausschauend zu nutzen Schüler(innen) zu Toleranz erziehen wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums 	2			X	
P4/3-B I-K12	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> als Partner(in) der Schüler(innen) Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen 	2	X			
P4/3-B I-K13	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> mit den Schülerinnen und Schülern weiterzulernen die Hinweise der Schüler(innen) auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen sich Fachwortschatz/-vokabular anzueignen zur und Wissen über (Selbst-)Evaluation 	5	X			
P4/3-B I-K14	Die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d. h. <ul style="list-style-type: none"> vernetzt zu denken auszuwählen/zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen, -situationen und -inhalte sich für BLL anbieten überzeugt zu sein, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL, gemessen an den Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten) die Unterrichtsfächer und -themen natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schüler(innen) zu verbinden sich bewusst zu sein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst) die Zielsprache als Medium zu nutzen auf der Basis hoher Sprachkompetenz; die Zielsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer zu 	10			X	

	integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>) <ul style="list-style-type: none"> das Sach- und Sprachlernen der Schüler(innen) zusammenzuführen Verständnis dafür zu haben, dass die Schüler(innen) im BLL sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen Schüler(innen) anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden Kompetenzprofil einer Klassenlehrerin/eines Klassenlehrers, um Zielsprache und Sachfächer in dieser Funktion extensiv zu unterrichten 					
P4/3-B I-K15	Die Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen: <ul style="list-style-type: none"> Hilfe von Kolleg(inn)en, <i>native speakers</i> im Rahmen von Teamteaching didaktisch-methodische Anregungen aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern mittels Hospitation und anderer Kontaktformen 	2	X			
P4/3-B I-K16	Sensible Wahrnehmung: für <ul style="list-style-type: none"> Situationen im Klassenzimmer die aktuelle Entwicklungsphase der Schüler(innen) den mit den Eltern gemeinsamen Erziehungsauftrag das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann 	4		X		
P4/3-B I-K17	Offenheit: für <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, mit ihnen (z. B. Vertreter(inne)n anderer Bildungseinrichtungen, Schulen anderer Länder) zu kooperieren Nähe und Beziehung: allgemein und dafür, dass die Schüler(innen) einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen transparentes Arbeiten: die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen; Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen 	6				X
P4/3-B I-K18	Konfliktlösefähigkeit	1		X		
P4/3-B I-K19	Toleranz	1				X

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-B I-K20	<p>Die Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z. B. die Herkunftsländer der Schüler(innen) in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) • die Vorkenntnisse der Schüler(innen) aufzugreifen • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen • Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler(innen) und auf ihr Sprachverhalten einzustellen 	4			X	
P4/3-B I-K21	<p>Interkulturelle Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und -verständnis • das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren • den Schüler(inne)n einen Zugang zum Zielsprachenland zu bahnen, sodass das Land für sie konkret vorstellbar wird • die Kultur des Zielsprachenlandes für die Schüler(innen) erlebbar zu machen • den Schüler(inne)n zu zeigen, dass eine andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet 	4			X	
P4/3-B I-K22	<p>Fremdsprachendidaktische Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler(innen) in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen • die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und Gesprochenes handelnd zu veranschaulichen • vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler(innen) für die Kommunikation im BLL zu fördern 	5			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • in Wortschatzarbeit • Wissen auf der Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung 					
P4/3-B I-K23	Teamfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • hohe Bereitschaft, mit der Kollegin/dem Kollegen vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammenzuarbeiten • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten 	4				X
P4/3-B I-K24	Überzeugungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • mittels der eigenen Persönlichkeit • um das Interesse der Eltern am BLJ zu wecken 	2		X		
P4/3-B I-K25	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> • wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums • Bereitschaft, außerschulische Lernorte aufzusuchen • Organisationsvermögen • die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten 	3			X	
P4/3-B I-K26	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen • das eigene Schulprofil und d. gemeins. Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft 	1	X			
P4/3-B I-K27	Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen • Neues zu erproben und Probleme zu erkennen • Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren 	1		X		
P4/3-B I-K28	Diagnosefähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • festzustellen, wo die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler genau steht – sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung auch für Schüler(innen) anderer Kulturen 	2			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-B I-K29	Interesse an und Begeisterung für BLL	1	X			
P4/3-B I-K30	Phantasie und Kreativität: für <ul style="list-style-type: none"> die Verbindung von Inhalt, Zielsprache und Lebenswelt methodische Vielfalt in den Lern- und insb. Wiederholungsformen 	2	X			
P4/3-B I-K31	Die Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören	1				X
P4/3-B I-K32	Flexibilität: <ul style="list-style-type: none"> allgemein hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Hinblick auf die Vorkenntnisse der Schüler(innen) und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/ Bildungseinrichtung 	2	X			
P4/3-B I-K33	Initiativkraft: um sich <ul style="list-style-type: none"> mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern Anregungen zu holen 	2	X			
P4/3-B I-K34	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> sich generell überdurchschnittlich zu engagieren viele Lernmaterialien selbst zu erstellen 	2		X		
P4/3-B I-K35	Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit: <ul style="list-style-type: none"> BLL ins Schulprofil einzubringen engagiert für BLL zu werben 	2		X		
Summen	Summe der Kompetenzen	35	8	9	11	7
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	23%	26%	31%	20%
	Summe der Nennungen	126	17	21	64	24
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	13%	17%	51%	19%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	3,6	2,1	2,3	5,8	3,4

Abb. 40: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-B I

Diese Auswertungsergebnisse von Datensatz P4/3-B I beschreibe ich in den folgenden 5 Kapiteln näher – zunächst getrennt nach den 4 Kompetenzklassen (in 2 Darstellungsschritten) und zuletzt diese Klassen vergleichend. In jeder Kompetenzklasse stelle ich in einem ersten Schritt die Einzelkompetenzen dar: qualitativ-inhaltlich – beginnend mit der in der Klasse am häufigsten genannten Kompetenz – und quantitativ, also ihre Nennungshäufigkeit explizierend (implizit entsteht ja bereits anhand der Reihenfolge meiner Darstellung klassenintern eine häufigkeitsbedingte Rangliste); dazu vergleiche ich die Nennungshäufigkeit dieser Kompetenz mit dem Durchschnitt ihrer Kompetenzklasse und ihres Datensatzes P4/3-B I. In einem zweiten Schritt stelle ich die Kompetenzklasse quantitativ dar und illustriere dies mit 4 Graphiken: die Klassengröße im Vergleich zum gesamten Datensatz P4/3-B I in einem Tortendiagramm, die Nennungshäufigkeiten aller Einzelkompetenzen dieser Klasse in einem Kurvendiagramm, die durchschnittliche Nennungshäufigkeit dieser Klasse im Vergleich zum gesamten Datensatz P4/3-B I in einem Balkendiagramm und die Klassengröße im Vergleich mit der Nennungshäufigkeit dieser Klasse in einem Doppeltortendiagramm. Auf diese Vergleiche pro Klasse folgt zuletzt, wie gesagt, der Klassenvergleich.

Diese ausführliche Beschreibung der Ergebnisse von Datensatz P4/3-B I soll exemplarisch die deutlich knapperen Darstellungen der Inhaltsanalysen von P4/3-A I und -C I bis -F I nachvollziehbar machen.

5.6.1.2 Personale Grundschullehrerkompetenzen für BLL als Auswertungsergebnis zu Datensatz P4/3-B I

Als personale Kompetenzen klassifiziere ich die Beiträge der Expertinnen und Experten, die ich in der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Spalte ganz rechts ‚Reduktion‘ der Abb. 39 in Kapitel 5.5.4) diesen 8 Begriffen zuordne (in der Reihenfolge ihrer Kompetenznummern): professionelles Selbstverständnis, Lernbereitschaft, Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen, Mündigkeit, Interesse an und Begeisterung für BLL, Phantasie und Kreativität, Flexibilität und Initiativkraft. Jede Disposition wird durchschnittlich rund 2,1-mal gefordert.

„**Lernbereitschaft** (P4/3-B I-K13)“ bedeutet,

- mit den Schülerinnen und Schülern weiterzulernen,
- die Hinweise der Schülerinnen und Schüler auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen,
- sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen,
- sich Fachwortschatz/-vokabular anzueignen sowie
- Bereitschaft zur und Wissen über (Selbst-)Evaluation.

K13 ist mit 5 Nennungen die am häufigsten genannte Disposition innerhalb der personalen Kompetenzklasse. Gemessen an den Kompetenzen des gesamten Datensatzes wird Lernbereitschaft ebenfalls überdurchschnittlich oft erwähnt.

Die folgenden 5 Persönlichkeitseigenschaften P4/3-B I-K12, -15, -30, -32 und -33 entsprechen mit je 2 Nennungen ungefähr dem Durchschnitt ihrer Kompetenzklasse. Im Verhältnis zu allen Dispositionen dieses Datensatzes sind sie unterdurchschnittlich oft erwähnt.

Das **„professionelle Selbstverständnis** (P4/3-B I-K12)‘ als Partnerin bzw. Partner der Schülerinnen und Schüler schließt die Bereitschaft ein, die klassische Lehrerrolle zu verlassen.

Die **„Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen** (P4/3-B I-K15)‘ bezieht sich auf

- Hilfe von Kolleg(inn)en, *native speakers* im Rahmen von Teamteaching und
- auf didaktisch-methodische Anregungen aus anderen Einrichtungen, Schulen und Ländern mittels Hospitation und anderer Kontaktformen.

„Phantasie und Kreativität (P4/3-B I-K30)‘ thematisieren die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf

- die Verbindung von Inhalt, Zielsprache und Lebenswelt sowie
- auf methodische Vielfalt in den Lern- und insb. Wiederholungsformen.

„Flexibilität (P4/3-B I-K32)‘ wird allgemein genannt und spezifiziert als hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Hinblick auf die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe bzw. Bildungseinrichtung.

„Initiativkraft (P4/3-B I-K33)‘ ist eine persönlichkeitsbezogene Disposition, um sich

- mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen und
- aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern Anregungen zu holen.

Die nachstehenden personalen Kompetenzen P4/3-B I-K26 und -29 werden jeweils einmal angesprochen; ihre Häufigkeit liegt damit sowohl unter dem Durchschnitt ihrer Klasse als auch des gesamten Datensatzes.

„Mündigkeit (P4/3-B I-K26)‘ steht für die Disposition,

- mit weniger Vorgaben zurechtzukommen,
- das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten, sowie für
- die Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft.

„Interesse an und Begeisterung für BLL (P4/3-B I-K29)‘ wird inhaltlich nicht näher erläutert.

Ich halte zusammenfassend fest, dass in den subjektiven Theorien der Exper-

tinnen und Experten 8 Dispositionen die Kompetenz einer Grundschullehrkraft beschreiben, im BLL reflexiv selbstorganisiert zu handeln.

Diese Persönlichkeitseigenschaften machen etwa 23 Prozent aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I aus:

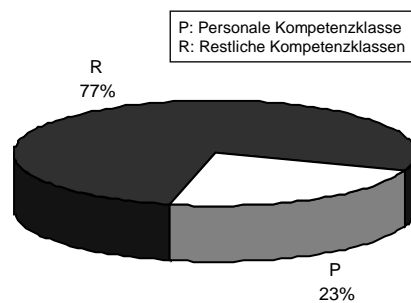


Abb. 41: Anteil der personalen Kompetenzklasse an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I

Gemessen an den Extremwerten des Datensatzes P4/3-B I – das sind die am häufigsten und die am seltensten benannte Disposition – wird das Gros der 8 personalen Kompetenzen selten genannt:

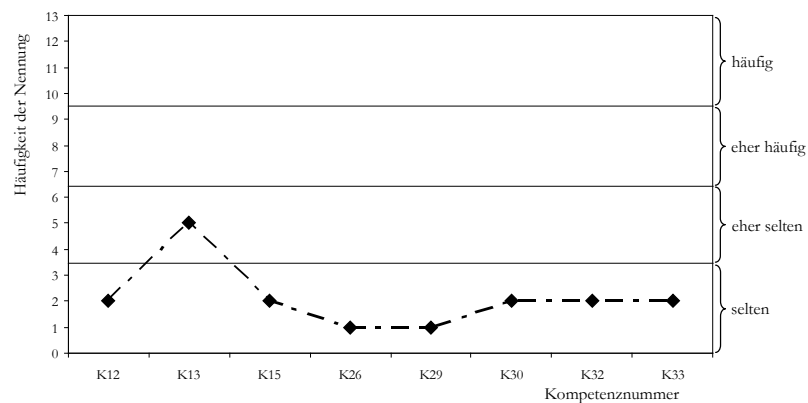


Abb. 42: Häufigkeit der Nennungen personaler Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Die Häufigkeit, mit der in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten diese Lehrerkompetenzen erwartet werden, betrachte ich mittels Methodentriangulation erneut: Verglichen mit der durchschnittlichen Nennungshäufigkeit von P4/3-B I (3,6 Nennungen pro Kompetenz) sind die Persönlichkeitseigenschaften mit durchschnittlich rund 2,1 Nennungen pro Kompetenz unterrepräsentiert, nämlich um 1,5 Nennungen pro Kompetenz:

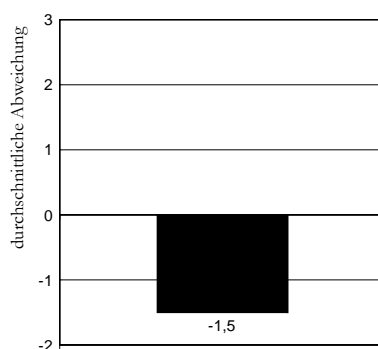


Abb. 43: Häufigkeit der Nennungen personaler Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Abschließend stelle ich die Größe der personalen Kompetenzklasse der Häufigkeit ihrer Nennungen gegenüber, und es entsteht folgendes Bild: Relativ zum gesamten Datensatz P4/3-B I machen die 8 Persönlichkeitseigenschaften zwar rund 23 Prozent aller Kompetenzen aus; sie werden aber mit etwa 13 Prozent unverhältnismäßig selten thematisiert.

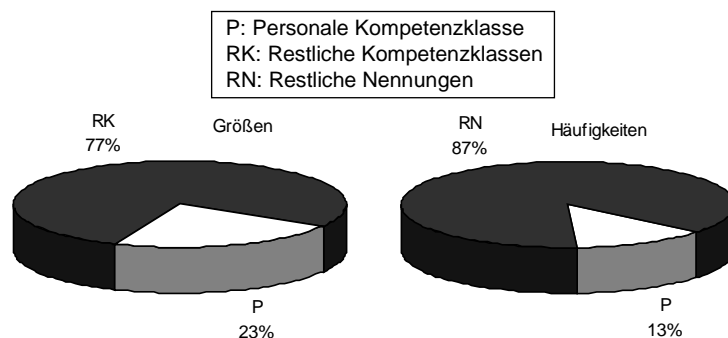


Abb. 44: Vergleich der Größe und Häufigkeit der personalen Kompetenzklasse im Datensatz P4/3-B I

5.6.1.3 Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Grundschullehrerkompetenzen für BLL als Auswertungsergebnis zu Datensatz P4/3-B I

Zu den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen zähle ich die Äußerungen der Expertinnen und Experten, die ich mittels Inhaltsanalyse in diesen 9 Kategorien zusammenfasse: Erfahrungswissen, Verantwortungsbewusstsein, die Fähigkeit, individuell zu fördern, sensible Wahrnehmung, Konfliktlöse-, Überzeugungs- und Innovationsfähigkeit, Einsatzbereitschaft und Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Kapitel 5.5.4). Jede Disposition wird durchschnittlich rund 2,3-mal genannt.

Die 3 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen P4/3-B I-K1, -10 und -16 fordern die Befragten je 4-mal, d. h. innerhalb dieser Kompetenzklasse am häufigsten. Verglichen mit dem gesamten Datensatz P4/3-B I (Durchschnitt: 3,6 Nennungen) ist das etwa durchschnittlich.

Die Kompetenz ‚**Erfahrungswissen** (P4/3-B I-K1)‘ umfasst die Aspekte

- längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum und
- reicher Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters.

Die ‚**Fähigkeit, individuell zu fördern** (P4/3-B I-K10)‘ schließt gute pädagogische Kompetenz ein und bedeutet daneben,

- die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler zu sehen (anstatt nur die ganze Klasse),
- sie bzw. ihn als Individuum zu behandeln,
- auf ihre bzw. seine individuellen Bedürfnisse und Lernstände einzugehen,
- Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler flexibel zu reagieren,
- die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. zu fördern und
- gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht.

Die Disposition ‚**sensible Wahrnehmung** (P4/3-B I-K16)‘ ist spezifiziert für

- Situationen im Klassenzimmer,
- die aktuelle Entwicklungsphase der Schülerinnen und Schüler,
- den mit den Eltern gemeinsamen Erziehungsauftrag und
- das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann.

Zweimal erwähnt werden die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompeten-

zen P4/3-B I-K24, -34 und 35. Das entspricht etwa dem Durchschnitt ihrer Kompetenzklasse; gemessen am gesamten Datensatz liegen diese 3 Kompetenzen deutlich unter dem Durchschnitt.

Die Arbeits- und Tätigkeitsdisposition **„Überzeugungsfähigkeit“** (P4/3-B I-K24) soll

- mittels der eigenen Persönlichkeit umgesetzt werden,
- um das Interesse der Eltern am BLL zu wecken.

Mit **„Einsatzbereitschaft“** (P4/3-B I-K34) bezeichne ich die Disposition,

- sich generell überdurchschnittlich zu engagieren und
- viele Lernmaterialien selbst zu erstellen.

Die **„Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit“** (P4/3-B I-K35) bedeutet,

- BLL ins Schulprofil einzubringen und
- engagiert für BLL zu werben.

Mit je einer Nennung sind die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen P4/3-B I-K8, -18 und -27 unterdurchschnittlich repräsentiert – sowohl innerhalb ihrer Klasse als auch innerhalb des gesamten Datensatzes.

P4/3-B I-K8 ist **„Verantwortungsbewusstsein“** für die einmaligen Chancen, die in jeder Entwicklungsphase liegen.

„Konfliktlösefähigkeit“ (P4/3-B I-K18) wird von den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern inhaltlich nicht näher erläutert.

Die Disposition **„Innovationsfähigkeit“** (P4/3-B I-K27) bezieht sich auf

- die Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen,
- Neues zu erproben und Probleme zu erkennen sowie
- Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren.

Ich fasse zusammen, dass diese 9 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten beschreiben über die Kompetenz einer Grundschullehrkraft, BLL aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert umzusetzen, alle Dispositionen auf die entsprechenden Ziele und Pläne zu richten und sie erfolgreich zu realisieren.

Rund 26 Prozent aller P4/3-B I-Kompetenzen stellt diese Kompetenzklasse:

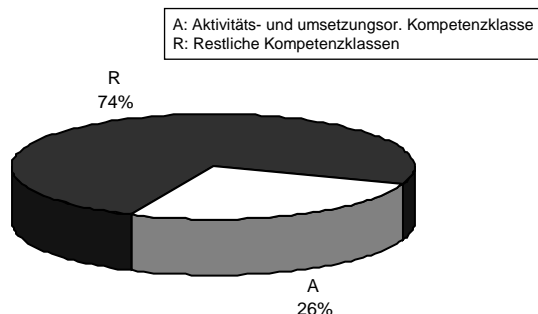


Abb. 45: Anteil der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse an der Zahl aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I

Unter Berücksichtigung des gesamten Spektrums häufig und selten genannter Lehrerqualitäten im Datensatz P4/3-B I zählen zwei Drittel der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen zu den selten angesprochenen Kompetenzen.

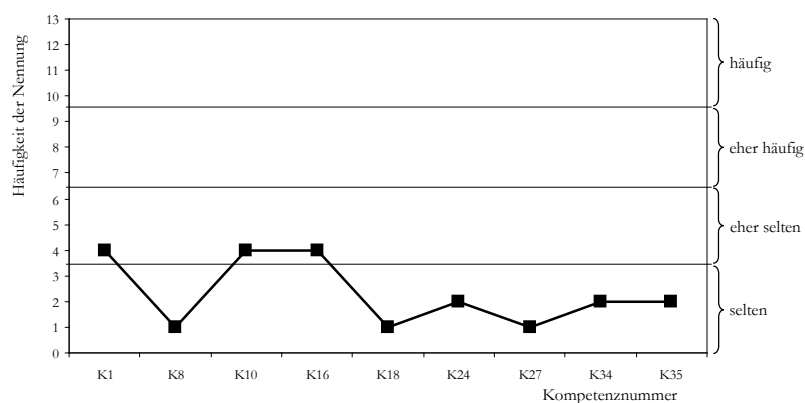


Abb. 46: Häufigkeit der Nennungen aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Gemessen am Durchschnitt der Nennungen im Datensatz P4/3-B I von 3,6-mal ist die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse mit durchschnittlich etwa 2,3 Nennungen (9 Kompetenzen mit insgesamt 21 Nennungen) unterrepräsentiert (um 1,3 Nennungen pro Kompetenz).

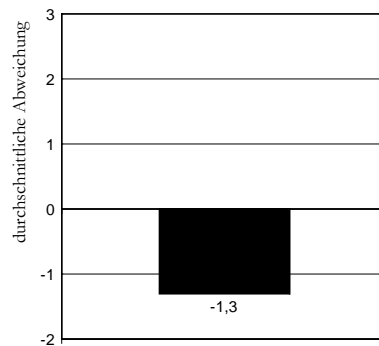


Abb. 47: Häufigkeit der Nennungen aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Vom gesamten Datensatz P4/3-B I stellen die 9 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen rund 26 Prozent der Kompetenzen, doch die Zahl ihrer Nennungen beträgt nur 17 Prozent. Demzufolge wird die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse unverhältnismäßig selten gefordert:

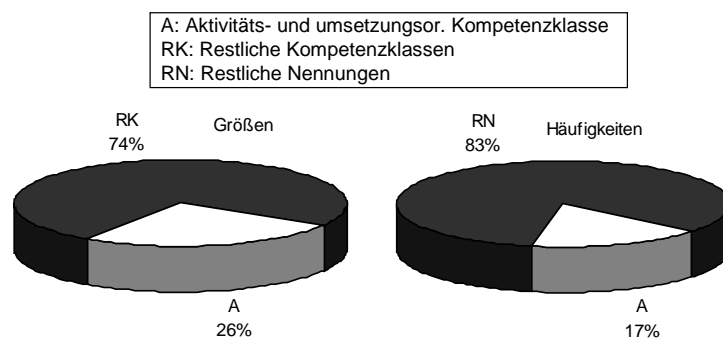


Abb. 48: Vergleich der Größe und Häufigkeit der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse im Datensatz P4/3-B I

5.6.1.4 Fachlich-methodische Grundschullehrerkompetenzen für BLL als Auswertungsergebnis zu Datensatz P4/3-B I

Zur Klasse fachlich-methodischer Kompetenzen rechne ich die Expertenaussagen, die ich mittels Inhaltsanalyse reduziert habe auf diese 11 Kategorien: didaktische sowie zielsprachliche Kompetenz, Fachkompetenz im Sachfach, entwicklungs- und lernbezogenes Wissen, die Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln,

Sach- und Sprachlernen zu verbinden sowie Schülerwissen einzubeziehen, interkulturelle sowie fremdsprachendidaktische Fähigkeit, Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht und Diagnosefähigkeit (vgl. Kapitel 5.5.4). Diese Dispositionen werden durchschnittlich mit rund 5,8 Nennungen gefordert.

Die ‚**zielsprachliche Kompetenz** (P4/3-B I-K3)‘ wird als wichtigste Voraussetzung im Vordergrund der Anforderungen beschrieben. Sie soll hoch sein; das bedeutet

- sehr gute Fremdsprachenkenntnisse; höher als für den Fremdsprachenunterricht; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen kann; Studium der Zielsprache;
- große Bandbreite an Wortschatz; Fachsprache der Unterrichtsfächer; zielsprachliches Fachvokabular; spontan verfügbare *classroom phrases*;
- Sicherheit in der Sprache; grammatikalische Sicherheit.

P4/3-B I-K3 beinhaltet daneben die fachbetonten Qualifikationen,

- die Zielsprache im Unterricht natürlich zu verwenden,
- mit Sprache zu spielen und
- sprachlich angemessen an die Entwicklungsstufe und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu handeln.

Die zielsprachliche Kompetenz ist mit 12 Nennungen die von den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern am häufigsten angesprochene Kompetenz der fachlich-methodischen Kompetenzklasse und auch des gesamten Datensatzes P4/3-B I.

Nicht ganz so häufig, aber dennoch häufiger als alle anderen P4/3-B I-Kompetenzen werden P4/3-B I-K2 und -14 thematisiert: 10-mal.

Die fachbetonte Qualifikation ‚**didaktische Kompetenz** (P4/3-B I-K2)‘ soll auf sehr gutem Niveau in den schulart- und altersgerechten Unterrichtsprinzipien und didaktischen Konzepten ausgeprägt sein, um einen sehr großen Spielraum für BLL zu gewährleisten; sie beinhaltet die Fähigkeit,

- eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen,
- Inhalte ansprechend spielerisch zu vermitteln,
- Unterricht anschaulich zu gestalten,
- motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen umzusetzen,
- auf Schülerinnen und Schüler angemessen an ihr intellektuelles Abstraktionsniveau zu reagieren und
- BLL so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Spaß daran haben und diesen auf keinen Fall verlieren.

Die ‚**Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden** (P4/3-B I-K14)‘ bedeutet,

- vernetzt zu denken,
- auszuwählen/zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen, -situationen und -inhalte sich für BLL anbieten,
- überzeugt zu sein, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an den Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten),
- die Unterrichtsfächer und -themen natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schülerinnen und Schüler zu verbinden,
- sich bewusst zu sein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst),
- die Zielsprache als Medium zu nutzen auf der Basis hoher Sprachkompetenz; die Zielsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell *foreign language across the curriculum*),
- das Sach- und Sprachlernen der Lernenden zusammenzuführen,
- Verständnis dafür zu haben, dass die Schülerinnen und Schüler im BLL sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen,
- Schülerinnen und Schüler anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden und
- das Kompetenzprofil eines Klassenlehrers/einer Klassenlehrerin, um Zielsprache und Sachfächer in dieser Funktion extensiv zu unterrichten.

Die Interviewpartnerinnen und -partner nennen P4/3-B I-K6 und -9 sechsmal; beide Dispositionen entsprechen somit ungefähr dem Durchschnitt der Nennungshäufigkeiten in der fachlich-methodischen Kompetenzklasse und werden, gemessen am gesamten Datensatz P4/3-B I (Durchschnitt: 3,6 Nennungen), überdurchschnittlich oft gefordert.

Die ‚**Fachkompetenz im Sachfach** (P4/3-B I-K6)‘ soll gut sein und umfangreich, um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten. Sie schließt ein

- ein (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen,
- das Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs,
- die Fähigkeit zur Einarbeitung in Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL,
- Ausstrahlung zur Motivation der Schülerinnen und Schüler und
- die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.

Die fachbetonte Qualifikation **„entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen“** (P4/3-B I-K9) soll sehr fundiert sein in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc. und bezieht sich auf

- das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. darauf, wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb,
- die starke Verbindung im Spracherwerbsprozess zwischen dem Sprachangebot und der geistig-emotionalen Entwicklung der Schülerin/des Schülers und
- das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von dem Schüler/der Schülerin (und nicht im Sinne des Unterrichthaltens, ausgehend von der Lehrkraft).

Die **„fremdsprachendidaktische Fähigkeit“** (P4/3-B I-K22) umfasst Wort-schatzarbeit und Wissen auf der Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung sowie die Aspekte,

- die Schülerinnen und Schüler in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen,
- die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und Gesprochenes handelnd zu veranschaulichen und
- vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler für die Kommunikation im BLL zu fördern.

Diese fachbetonte Qualifikation wird von den Befragten 5-mal gefordert, also bezogen auf die fachlich-methodische Kompetenzklasse leicht unterdurchschnittlich oft, aber bezogen auf den gesamten Datensatz P4/3-B I überdurchschnittlich oft thematisiert.

P4/3-B I-K20 und -21 erwähnen die interviewten Personen 4-mal, das ist im Hinblick auf ihre Kompetenzklasse unterdurchschnittlich, im Hinblick auf den gesamten Datensatz hingegen etwa durchschnittlich oft.

Die **„Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen“** (P4/3-B I-K20) umfasst die fachbetonten Qualifikationen,

- die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z. B. die Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen),
- die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und
- Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen sowie
- die Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schülerinnen und Schüler und auf ihr Sprachverhalten einzustellen.

Die ‚**interkulturelle Fähigkeit** (P4/3-B I-K21)‘ bezeichnet die Fähigkeit,

- themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und -verständnis,
- das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren,
- den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Zielsprachenland zu bahnen, sodass das Land für sie konkret vorstellbar wird,
- die Kultur des Zielsprachenlandes für die Schülerinnen und Schüler erlebbar zu machen und
- den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass eine andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet.

Die ‚**Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht** (P4/3-B I-K25)‘ schließt ein:

- eine wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums,
- die Bereitschaft, außerschulische Lernorte aufzusuchen,
- Organisationsvermögen und
- die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten.

P4/3-B I-K25 ist mit 3 Nennungen gemessen an der fachlich-methodischen Kompetenzklasse unterdurchschnittlich oft angesprochen, und sie liegt leicht unter der durchschnittlichen Nennungshäufigkeit aller P4/3-B I-Kompetenzen.

Die fachbetonten Qualifikationen P4/3-B I-K11 und -28 sind mit 2 Nennungen die von den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern am seltensten angesprochenen Dispositionen der fachlich-methodischen Kompetenzklasse; auch gemessen am gesamten Datensatz P4/3-B I sind sie unterdurchschnittlich oft benannt.

Die ‚**Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln** (P4/3-B I-K11)‘, bezeichnet die Qualifikation,

- Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung von Sozialkompetenz vorausschauend zu nutzen sowie
 - Schülerinnen und Schüler zu Toleranz zu erziehen,
- und schließt eine wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums ein.

‚**Diagnosefähigkeit** (P4/3-B I-K28)‘ bedeutet festzustellen, wo der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin genau steht – sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung –, und bezieht sich auch auf Schülerinnen und Schüler anderer Kulturen.

Zusammenfassend beschreiben diese 11 Dispositionen der fachlich-methodischen Kompetenzklasse die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten über die Kompetenz einer Grundschullehrkraft, zur Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen bei BLL geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln.

Die fachlich-methodische Kompetenzklasse stellt etwa 31 Prozent aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I.

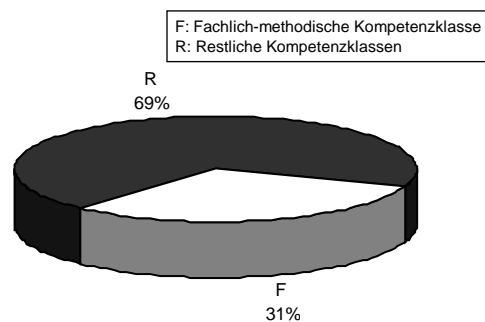


Abb. 49: Anteil der fachlich-methodischen Kompetenzklasse an der Zahl aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I

Das Gros der fachlich-methodischen Kompetenzen wird im Vergleich mit allen P4/3-B I-Nennungen eher selten genannt; gleichwohl liegen 3 fachbetonte Qualifikationen im Bereich der häufig genannten Kompetenzen.

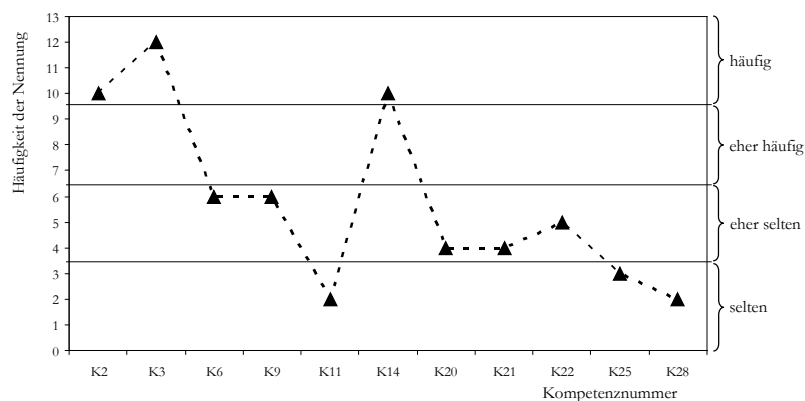


Abb. 50: Häufigkeit der Nennungen fachlich-methodischer Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Der Vergleich der durchschnittlichen Nennungshäufigkeit der fachbetonten

Qualifikationen mit der des gesamten Datensatzes zeigt: Die fachlich-methodische Kompetenzklasse (durchschnittlich etwa 5,8 Nennungen) ist unter den P4/3-B I-Dispositionen (im Durchschnitt 3,6 Nennungen) überrepräsentiert – um durchschnittlich 2,2 Nennungen pro Kompetenz:

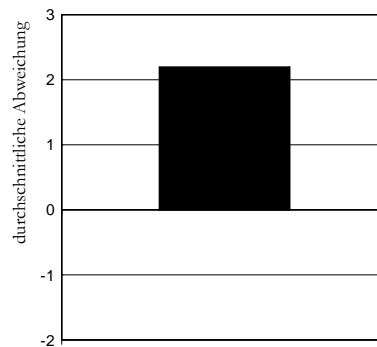


Abb. 51: Häufigkeit der Nennungen fachlich-methodischer Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Im Verhältnis zum gesamten Datensatz P4/3-B I umfasst die Klasse fachbetonter Qualifikationen zwar rund 31 Prozent aller Kompetenzen, aber ungefähr 51 Prozent aller Nennungen; sie wird demzufolge unverhältnismäßig häufig thematisiert:

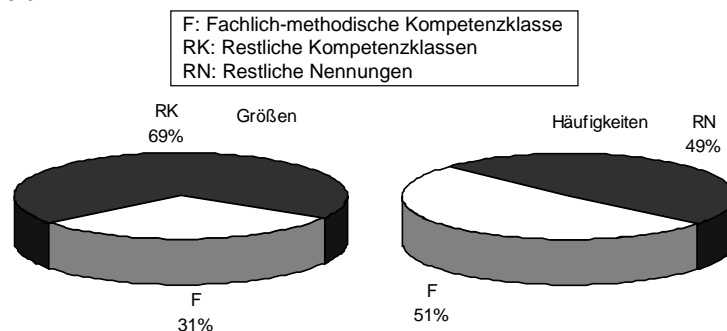


Abb. 52: Vergleich der Größe und Häufigkeit der fachlich-methodischen Kompetenzklasse im Datensatz P4/3-B I

5.6.1.5 Sozial-kommunikative Grundschullehrerkompetenzen für BLL als Auswertungsergebnis zu Datensatz P4/3-B I

Als sozial-kommunikative Kompetenzen klassifiziere ich die Beiträge der Be-

fragten, die ich in der qualitativen Inhaltsanalyse diesen 7 Kategorien zuordne: szenische Darstellungsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Offenheit, Toleranz, Teamfähigkeit und Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören (vgl. Kapitel 5.5.4). Jede Disposition wird von den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern durchschnittlich etwa 3,4-mal angesprochen.

Die sozial-kommunikative Disposition ‚**Offenheit** (P4/3-B I-K17)‘ ist spezifiziert für

- andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, mit ihnen (z. B. Vertreterinnen und Vertretern anderer Bildungseinrichtungen, Schulen anderer Länder) zu kooperieren,
- Nähe und Beziehung: allgemein und dafür, dass die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen,
- transparentes Arbeiten: die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen; Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen.

K17 wird 6-mal erwähnt und ist damit die in P4/3-B I am häufigsten geforderte soziale Kommunikationsvoraussetzung. Auch im Vergleich mit dem gesamten Datensatz (Durchschnitt: 3,6 Nennungen) ist sie überdurchschnittlich oft benannt.

Die Kompetenzen P4/3-B I-K5 und -7 liegen mit 5 Nennungen ebenfalls über dem Durchschnitt sowohl der Kompetenzklasse als auch des gesamten Datensatzes.

Die soziale Kommunikationsvoraussetzung ‚**Empathiefähigkeit** (P4/3-B I-K5)‘ umfasst ein hohes Maß an Empathie gegenüber Menschen u. a. um

- von dem Schüler/der Schülerin auszugehen,
- Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schülerinnen und Schüler zu haben,
- ein Gespür für Eltern zu haben,
- einzuschätzen, welche Anforderungen dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin zumutbar sind, und
- um die Schülerinnen und Schüler vorsichtig an die Zielsprache als Arbeitssprache heranzuführen, weil sie teilweise mit Ängsten darauf reagieren.

‚**Kooperationsbereitschaft** (P4/3-B I-K7)‘ soll dazu dienen,

- fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzubeziehen (an geeigneter Stelle z. B. Eltern als Expertinnen und Experten),
- Eltern ins Schulleben einzubinden und
- sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen.

Die Kompetenz ‚**Teamfähigkeit** (P4/3-B I-K23)‘ bedeutet

- eine hohe Bereitschaft, mit dem Kollegen/der Kollegin vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammenzuarbeiten und
- das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten.

K23 wird 4-mal – und somit leicht überdurchschnittlich oft im Hinblick auf die eigene Kompetenzklasse und etwa durchschnittlich oft im Hinblick auf Datensatz P4/3-B I – angesprochen.

Die Kompetenz ‚**szenische Darstellungsfähigkeit** (P4/3-B I-K4)‘ beziehen die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf

- Pantomime und
- Theater.

Sie thematisieren P4/3-B I-K4 nur 2-mal: unterdurchschnittlich oft sowohl in Bezug auf die sozial-kommunikative Kompetenzklasse als auch in Bezug auf alle P4/3-B I-Dispositionen.

2 Dispositionen, P4/3-B I-K19 und -31, werden lediglich einmal erwähnt, d. h. am seltensten innerhalb ihrer Klasse und ebenfalls unterdurchschnittlich oft im gesamten Datensatz.

‚**Toleranz** (P4/3-B I-K19)‘ und die ‚**Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören** (P4/3-B I-K31)‘ werden nicht näher erläutert.

Ich halte zusammenfassend fest, dass in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten 7 Dispositionen die Kompetenz einer Grundschullehrkraft beschreiben, im BLL kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln.

Diese sozialen Kommunikationsvoraussetzungen machen rund 20 Prozent aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I aus.

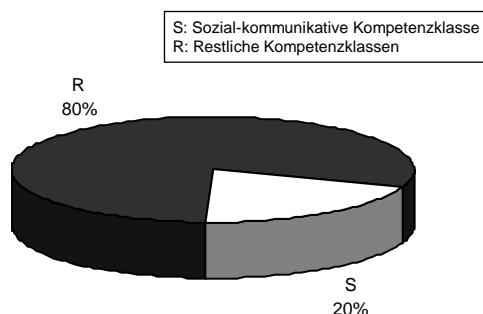


Abb. 53: Anteil der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse an der Zahl aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I

Etwas über die Hälfte der sozialen Kommunikationsvoraussetzungen zählt im Vergleich mit allen P4/3-B I-Nennungen zu den eher selten, der Rest zu den selten thematisierten Kompetenzen.

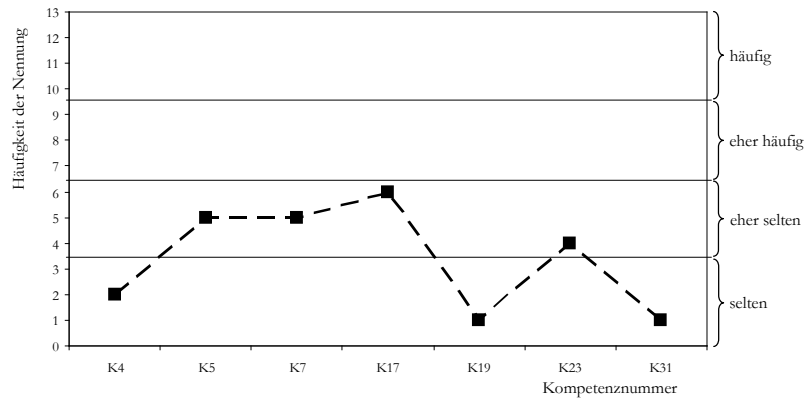


Abb. 54: Häufigkeit der Nennungen sozial-kommunikativer Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Gemessen an allen P4/3-B I-Kompetenzen, die im Schnitt 3,6-mal gefordert werden, ist die sozial-kommunikative Kompetenzklasse mit durchschnittlich 3,4 Nennungen pro Kompetenz ungefähr durchschnittlich repräsentiert.

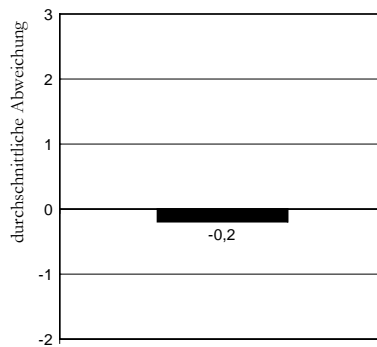


Abb. 55: Häufigkeit der Nennungen sozial-kommunikativer Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Da vom gesamten Datensatz P4/3-B I die 7 sozialen Kommunikationsvoraussetzungen rund 20 Prozent der Kompetenzen stellen und die Zahl ihrer Nennungen etwa 19 Prozent, ist die sozial-kommunikative Kompetenzklasse im Datensatz P4/3-B I etwa durchschnittlich repräsentiert.

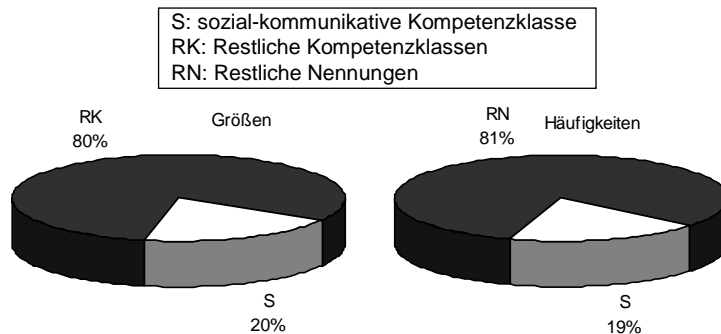


Abb. 56: Vergleich der Größe und Häufigkeit der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse im Datensatz P4/3-B I

5.6.1.6 Zusammenfassender Vergleich der Kompetenzklassen in den Lehrerkompetenzansprüchen für BLL an Grundschulen als Auswertungsergebnis zu Datensatz P4/3-B I

Die Zuordnung der 35 in den subjektiven Theorien der Befragten erhobenen Lehrerkompetenzansprüche für Grundschul-BLL zu den Kompetenzklassen macht deutlich, dass die Expertinnen und Experten alle 4 Kompetenzklassen benennen, und zwar in unterschiedlicher Stärke – sowohl hinsichtlich der Klassengröße (Anzahl der jeweiligen Kompetenzen) als auch hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie sie fordern. Ich vergleiche diese Kompetenzklassen mit dem Ziel, die Ergebnisse meiner zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 5.5.4) noch stärker zu strukturieren.

Hinsichtlich der Gesamtzahl der P4/3-B I-Kompetenzen ist die fachlich-methodische Kompetenzklasse die größte, gefolgt von den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Dispositionen, dann den personalen Lehrerkompetenzansprüchen und zuletzt der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse. Wiewohl die Kompetenzklassen unterschiedlich stark vertreten sind, variieren ihre Anteile nicht erheblich: Die Spannweite zwischen der größten und der kleinsten Kompetenzklasse liegt bei 4 (11 Prozent) von den insgesamt 35 geforderten Dispositionen.

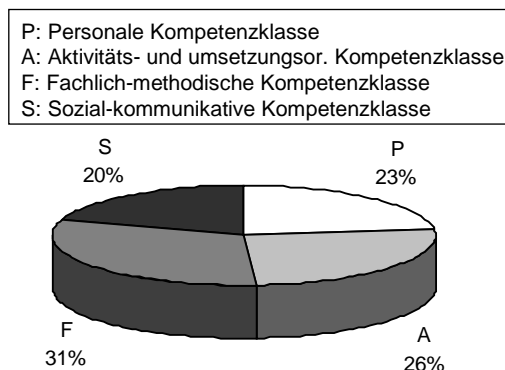


Abb. 57: Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I

Die Häufigkeit, mit der die Expertinnen und Experten die 35 Lehrerkompetenzen für BLL an Grundschulen fordern, vergleiche ich klassenweise anhand der Einzelkompetenzen, und zwar hinsichtlich der am häufigsten bzw. am seltensten thematisierten Kompetenzen dieses Datensatzes: Das Gros der Dispositionen aller 4 Klassen wird ähnlich selten gefordert; das ist die Mehrzahl der personalen Kompetenzen, zwei Drittel der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen und knapp die Hälfte der sozial-kommunikativen Kompetenzen. ‚Eher selten‘ gefordert wird für grundschulgemäßes BLL das Gros der fachbetonten Qualifikationen und gut die Hälfte der sozial-kommunikativen Kompetenzen.

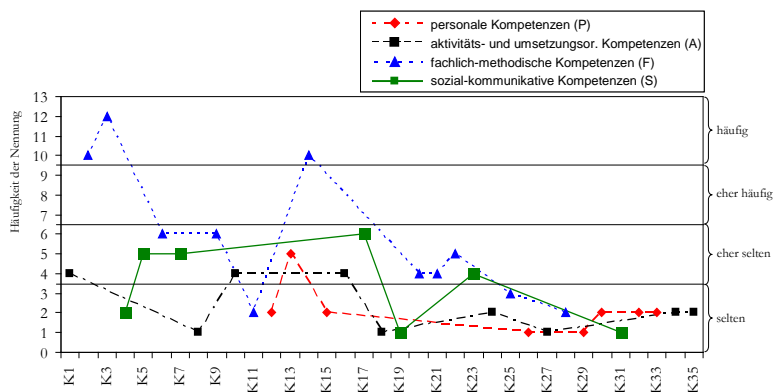
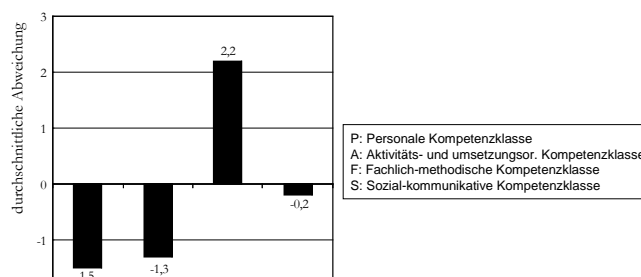


Abb. 58: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Größere Unterschiede zeigt der Vergleich der Häufigkeiten, wenn ich die durch-



schnittlichen Nennungshäufigkeiten pro Kompetenzklasse an der des gesamten Datensatzes Datensatz P4/3-B I (3,6 Nennungen) messe: Die fachlich-methodische Kompetenzklasse sprechen die Befragten überdurchschnittlich oft und unter allen 4 Klassen am häufigsten an. Die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen werden etwa durchschnittlich oft benannt. Die personale sowie die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse werden hingegen nur unterdurchschnittlich oft erwähnt.

Abb. 59: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Abschließend stelle ich die Klassengrößen der in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten geforderten Lehrerkompetenzen für BLL an Grundschulen den Häufigkeiten ihrer Nennung gegenüber und fasse für Datensatz P4/3-B I zusammen: Die fachlich-methodische Kompetenzklasse ist nicht nur die – wenngleich mit geringem Abstand – größte Kompetenzklasse; sie ist auch als einzige – und das mit Abstand – überrepräsentiert. Die personale sowie die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse sind zwar Lehrerkompetenzansprüche mittleren Umfangs, aber unter allen Nennungen des Datensatzes sind sie unterrepräsentiert (wobei die Diskrepanz zwischen Klassengröße und Nennungshäufigkeit bei der personalen Kompetenzklasse noch etwas ausgeprägter ist). Obwohl die sozial-kommunikativen Dispositionen die – mit geringem Abstand – kleinste Kompetenzklasse darstellen, sind sie in den subjektiven Theorien der Befragten als einzige etwa durchschnittlich repräsentiert.

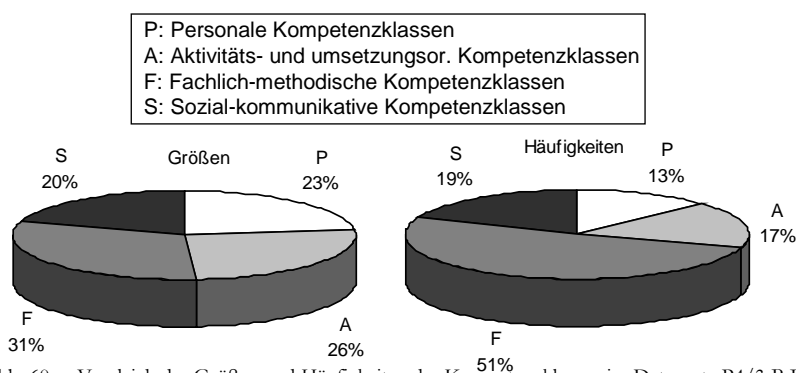


Abb. 60: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-B I

Die Bedeutung, die diese Analyseergebnisse von Datensatz P4/3-B I für meine Forschungsfragen und Arbeitsthesen haben, diskutiere ich in Kapitel 5.10. Doch zunächst führe ich die gleichen Analysen für die Datensätze P4/3-A I und P4/3-C I bis P4/3-F I durch und stelle sie in verkürzter Form dar (vgl. Kapitel 5.6.1.1).

5.6.2 Lehrerkompetenzansprüche für BLL an Hauptschulen als Ergebnis der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-D I

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-D I, deren Kategoriensystem sich in der Rücküberprüfung als (einigermaßen; vgl. Kapitel 5.6.1.1) repräsentativ erwies, findet sich im Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen. Sie ergibt, dass die Expertinnen und Experten in ihren subjektiven Theorien 39 Lehrerkompetenzansprüche für Hauptschul-BLL erheben – verteilt auf die 4 Kompetenzklassen in unterschiedlicher Stärke.

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-D I (BLL an Hauptschulen)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-D I-K1	Enthusiasmus: <ul style="list-style-type: none"> • Spaß an Neuem • Wille, etwas Neues zu tun • hohe Motivation 	2	X			
P4/3-D I-K2	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • sich das Fachwissen zu erarbeiten • sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen • aufgrund der Freude am BLL 	2	X			
P4/3-D I-K4	Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen: <ul style="list-style-type: none"> • Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen • Hilfe von Kolleg(inn)en, <i>native speakers</i> im Rahmen von Teamteaching 	2	X			
P4/3-D I-K35	Personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin • Pünktlichkeit • Durchhaltevermögen, Ausdauer • gutes Benehmen 	2	X			
P4/3-D I-K5	Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> • sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinanderzusetzen • sie zu überwinden 	1	X			
P4/3-D I-K10	Lockere, humorvolle Art	1	X			
P4/3-D I-K19	Flexibilität	1	X			
P4/3-D I-K22	Professionelles Selbstverständnis: Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen	1	X			

P4/3-D I-K29	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> mit weniger Vorgaben zurechtzukommen das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft 	1	X			
P4/3-D I-K34	Leistungsorientierung	1	X			
P4/3-D I-K39	Weltbezug: <ul style="list-style-type: none"> das Gefühl, in der Welt daheim zu sein Faszination von Fremdem Lust am Reisen 	1	X			
P4/3-D I-K7	Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> für BLL mittels Erklären des BLL-Prinzips, BLL nahebringen, dazu ermutigen, Teilnahme zur Wahl stellen, begeistern, den eigenen Stolz auf die Schüler(innen) zeigen, Vermerken der Leistung im Zeugnis ihr Interesse am Fach (insb. an den Naturwissenschaften) zu wecken ihre Motivation zu erhalten durch das Einbinden der zielsprachlichen Welt 	5		X		
P4/3-D I-K33	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> Reiseerfahrungen aus fremden Ländern reicher Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland eigene Anschauung und Erfahrung des Fachinhalts (nach Möglichkeit) 	5		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-D I-K9	Die Fähigkeit, individuell zu fördern: d. h. <ul style="list-style-type: none"> sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler(innen) zu fördern passives Verhalten nicht zu unterstützen zugleich eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht 	3		X		
P4/3-D I-K6	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand u. a. um Medien selbst zu erstellen 	2		X		
P4/3-D I-K17	Sensible Wahrnehmung: für <ul style="list-style-type: none"> Situationen im Klassenzimmer das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann 	2		X		
P4/3-D I-K20	Konfliktlösefähigkeit	1		X		
P4/3-D I-K27	Überzeugungsfähigkeit: mittels der eigenen Person	1		X		
P4/3-D I-K30	Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen Neues zu erproben und Probleme zu erkennen Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren 	1		X		
P4/3-D I-K11	Didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> so zu unterrichten, dass B.L.L. den Schüler(inne)n Spaß macht (u. a. indem die Lehrkraft Humor in den Unterricht bringt) beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet 	11			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • den Unterricht abwechslungsreich und interessant zu gestalten (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Arbeit mit dem Atlas etc.) • auf Schüler(innen) angemessen an ihr intellektuelles Abstraktionsniveau zu reagieren • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten • erkundendes und erfahrendes Lernen in der fremden zielsprachigen Welt so zu realisieren, dass die Schüler(innen) sie sich erschließen können • mit altersgerechten didaktischen Konzepten • Bereitschaft, trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler(inne)n Zeit zum Verstehen, zum Wiederholen, zum Lernen voneinander etc. zu geben (statt sie unter Druck zu setzen) • Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern 					
P4/3-D I-K14	<p>Zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • als Grundvoraussetzung • gute Fremdsprachenkenntnisse; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen und sich so ausdrücken kann, dass Hauptschüler(innen) es verstehen • sprachlich angemessen an die Entwicklungsstufe und Fähigkeiten der Schüler(innen) zu handeln • zielsprachlicher Fachwortschatz; die Fachsprache der Sachfächer • mit Sprache zu spielen • in der Zielsprache denken und handeln zu können 	11			X	
P4/3-D I-K12	<p>Die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • vernetzt zu denken 	10			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> • auswählen/zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen, -situationen und -inhalte sich für BLL anbieten • überzeugt zu sein, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten) • die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen; sich bewusst zu sein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst) • die Zielsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>) • Unterrichtsinhalte gut, d. h. für die Schüler(innen) verständlich, zu erklären (Einteilen des Stoffes in bewältigbare Portionen, schrittweises Erarbeiten umfangreicher Texte, Anlegen von Wortschatzlisten, Verwenden von Bildern, Diagrammen und Tabellen etc.), ‚was rüberzubringen‘ und nachzufragen, ob es verstanden wurde • das Sach- und Sprachlernen der Schüler(innen) zusammenzuführen • Verständnis dafür zu haben, dass die Schüler(innen) im BLL sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen 					
P4/3-D I-K3	Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> • gut; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen • Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs • naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse • Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerterweise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung) 	7			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • die Unterrichtsthemen einzuschätzen nach ihrer Eignung für ziel-/englischsprachigen oder deutschsprachigen Unterricht • mit der Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler(innen) anzuknüpfen 					
P4/3-D I-K24	<p>Interkulturelle Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zum Transfer in die zielsprachliche Welt, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren • themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und -verständnis • Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und komplexe interkulturelle Zusammenhänge (auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb) • das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren • das Ziel, den Schüler(inne)n Weltheimat zu vermitteln 	5			X	
P4/3-D I-K25	<p>Entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. darüber, wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb • das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht im Sinne des Unterrichthaltens, ausgehend von der Lehrkraft) • sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc. 	4			X	

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-D I-K23	Die Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen: d. h. <ul style="list-style-type: none"> • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen • die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z. B. die Herkunftsländer der Schüler(innen) in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) • Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schüler(innen) und auf ihr Sprachverhalten einzustellen 	3			X	
P4/3-D I-K38	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung (mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland) • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler(innen) im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • Fähigkeit, den Schüler(inne)n die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln 	3			X	
P4/3-D I-K13	Fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache • Wissen über Fremdsprachendidaktik auf der Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung 	2			X	
P4/3-D I-K31	Diagnosefähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • die Stärken und Schwächen der Schüler(innen) gut einzuschätzen • auch für Schüler(innen) anderer Kulturen 	2			X	

P4/3-D I-K37	Die Fähigkeit, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen zu vermitteln: Schüler(innen) zu erziehen zu <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer • Toleranz, Zuverlässigkeit, gutem Benehmen und Einfühlungsvermögen 	2			X	
P4/3-D I-K8	Die Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler(inne)n: <ul style="list-style-type: none"> • einen guten Bezug zu ihnen zu haben • Einstellung, dass alle Schüler(innen) gleich wertvoll sind • mit den Schüler(inne)n ‚gut zu reden‘ • eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen • gut mit den Schüler(inne)n zusammenzuarbeiten • Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler(inne)n 	5				X
P4/3-D I-K26	Teamfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • in hohem Maße • transparent zu arbeiten • hohe Bereitschaft, an der Schule mit der Kollegin/dem Kollegen vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammenzuarbeiten • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten 	4				X
P4/3-D I-K15	Kooperationsbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • mit BLL unterrichtenden Kolleg(inn)en zu kooperieren • andere Kolleg(inn)en mit ihren Kompetenzen in den Unterricht einzubinden • Eltern ins Schulleben einzubinden und als Expert(inn)en in den Unterricht einzubeziehen 	3				X

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-D I-K18	Offenheit: für andere Menschen: <ul style="list-style-type: none"> auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen Nähe und Beziehung Bereitschaft, die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen 	3				X
P4/3-D I-K16	Kommunikationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> sich Zeit zu nehmen für die Schüler(innen) bei Problemen im BLL das Gespräch mit Schüler(inne)n und Eltern zu suchen Schüler(inne)n und Eltern zuzuhören 	2				X
P4/3-D I-K28	Empathiefähigkeit: in hohem Maße gegenüber Menschen, u. a. um <ul style="list-style-type: none"> von der Schülerin/dem Schüler auszugehen Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler(innen) zu haben 	2				X
P4/3-D I-K21	Toleranz	1				X
P4/3-D I-K32	Szenische Darstellungsfähigkeit: Theater	1				X
P4/3-D I-K36	Zuverlässigkeit	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	39	11	8	11	9
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	28 %	21%	28 %	23%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	3	1,4	2,5	5,5	2,4

Abb. 61: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-D I

Der quantitative Vergleich dieser Ergebnisse der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-D I ergibt, dass die Kompetenzklassen in ihrer Größe nur gering variieren: Die 2 größten Kompetenzklassen (mit je 11 Kompetenzen) sind die personalen und die fachlich-methodischen Lehrerkompetenzen. Die drittgrößte Klasse erforderlicher Kompetenzen ist die sozial-kommunikative (9 Dispositionen). Sie ist dicht gefolgt von der aktivitäts- und umsetzungsorientierten als kleinster Kompetenzklasse (8 Dispositionen). Zwischen den 2 größten und den 2 kleinsten Kompetenzklassen liegen 2 von 39 geforderten Dispositionen, also 5 Prozent aller Lehrerkompetenzansprüche für BLL an Hauptschulen.

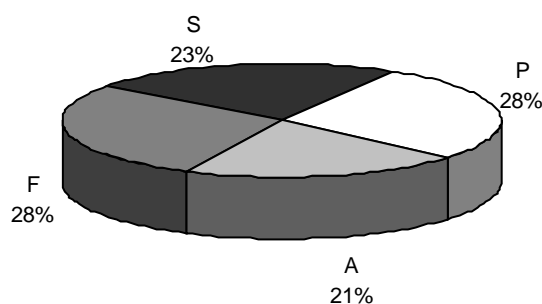


Abb. 62: Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-D I

Die Häufigkeit, mit der die 39 Kompetenzen für BLL-Hauptschullehrkräfte gefordert werden, sieht im Vergleich der Kompetenzklassen so aus: Gemessen an den Extremen häufig und selten erwähnter Dispositionen im Datensatz P4/3-D I wird das Gros der Kompetenzen aller 4 Klassen ähnlich selten gefordert. Alle personalen Kompetenzen, drei Viertel der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, gut zwei Drittel der sozial-kommunikativen Kompetenzen sowie knapp die Hälfte der fachlich-methodischen Kompetenzklasse liegen im Bereich ‚selten‘ benannter Lehrerqualifikationen. ‚Eher selten‘ gefordert werden der Rest der aktivitäts- und umsetzungsorientierten und der sozial-kommunikativen sowie knapp ein Fünftel der fachlich-methodischen Kompetenzklasse. Die restlichen fachbetonten Qualifikationen verteilen sich mit einer Nennung auf den eher häufig und mit einem guten Viertel der Kompetenzklasse auf den häufig erwähnten Bereich der Lehrerkompetenzansprüche.

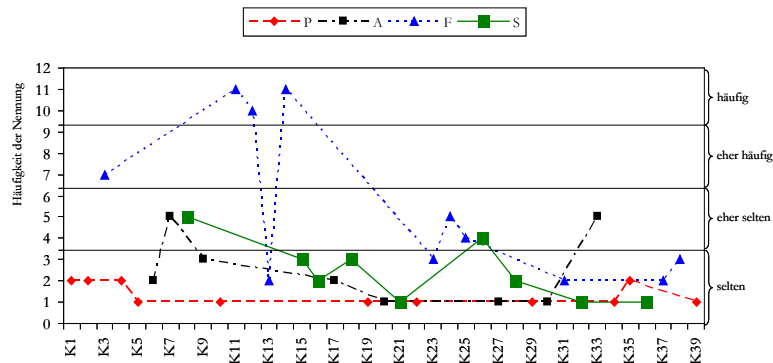


Abb. 63: Häufigkeit der Kompetenzkl. im Datensatz P4/3-D I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Noch eindeutiger wird das Bild der Nennungshäufigkeiten, wenn ich die Durchschnitte jeder Kompetenzklasse am Durchschnitt des Datensatzes P4/3-D I – er liegt bei 3,0 – messe: Die fachlich-methodische Kompetenzklasse sprechen die Befragten bei der Erläuterung ihrer Lehrerkompetenzansprüche an bilingual unterrichtende Hauptschullehrkräfte überdurchschnittlich oft (durchschnittlich rund 5,5-mal) und unter allen 4 Klassen am häufigsten an. Die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sowie die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen werden leicht unterdurchschnittlich oft benannt (durchschnittlich rund 2,5 bzw. 2,4-mal). Die personale Kompetenzklasse ist mit durchschnittlich rund 1,4 Nennungen stärker unterrepräsentiert.

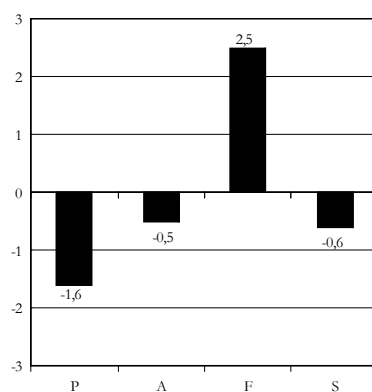


Abb. 64: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-D I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Zusammenfassend stelle ich dar, in welchem Verhältnis die Klassengrößen und Nennungshäufigkeiten geforderter Lehrerkompetenzen für BLL an Hauptschulen stehen: Die personale ist ebenso groß wie die fachlich-methodische Kompetenzklasse; die fachbetonten Qualifikationen werden aber fast 4-mal häufiger genannt als die personalen und sind als einzige Kompetenzklasse und mit Abstand überdurchschnittlich repräsentiert. Trotz ihrer Größe ist die personale Kompetenzklasse die am deutlichsten unterrepräsentierte. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie die sozial-kommunikative Kompetenzklasse sind zwar die (mit geringem Abstand) kleinsten Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-D I; sie sind aber bezogen auf alle hier geforderten Lehrerqualitäten fast durchschnittlich repräsentiert.

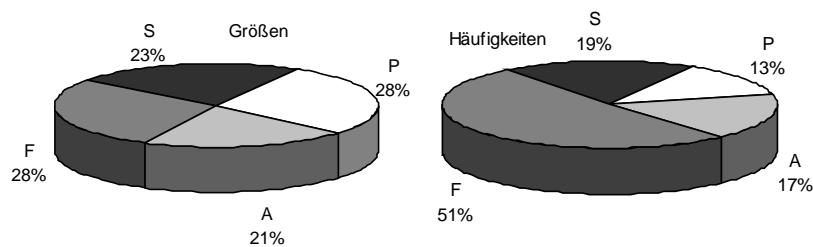


Abb. 65: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-D I

5.6.3 Lehrerkompetenzansprüche für BLL an Realschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-F I

Das Ergebnis der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-F I (vgl. Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen) sind 43 Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der Befragten über Realschul-BLL; diese Kategorien – verteilt auf die 4 Kompetenzklassen in unterschiedlicher Stärke – haben sich in der Rücküberprüfung als (einigermaßen; vgl. Kapitel 5.6.1.1) repräsentativ erwiesen.

Kompetenzklassen zur Auswertung P4/3-F I (BLL in RS)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-F I-K4	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> • ein Berufsethos • klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (ein strukturiertes Bild/Überblick von der Zuständigkeit, den Tätigkeiten und davon, womit die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen (wie z. B. BLL) in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist • Identifikation mit BLL, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache • Bereitschaft, durch das eigene Vorbild auf die Schüler(innen) zu wirken • trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts 	6	X			
P4/3-F I-K20	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • Interesse am eigenen Lernen • Fortbildungsbereitschaft; Bereitschaft, sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen • dem Fortbildungsbedarf eigenständig zu begegnen (z. B. mittels <i>books on tape</i> oder Auslandsaufenthalt) • sich Fachsprache/-wortschatz/-vokabular anzueignen (z. B. mittels Auslandsaufenthalt, Hospitationen im Unterricht des Zielsprachenlandes) 	6	X			

P4/3-F I-K11	Begeisterung: <ul style="list-style-type: none"> • Freude am Unterrichten • Eigenmotivation für BLL • für das jeweilige Unterrichtsthema, damit der ‚Funke‘ zu den Schüler(inne)n ‚überspringt‘ • um die Schüler(innen) zu motivieren und das BLL konsequent durchzuführen 	4	X			
P4/3-F I-K16	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft • die Freiräume des neuen Bildungsplans zu nutzen für BLL-Unterrichtszeit und -themen 	2	X			
P4/3-F I-K18	Standvermögen: insb. wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht	1	X			
P4/3-F I-K31	Aufgabenspezifische personale Kompetenzen	1	X			
P4/3-F I-K35	Leistungsorientierung	1	X			
P4/3-F I-K36	Personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin • Pünktlichkeit • Durchhaltevermögen, Ausdauer 	1	X			
P4/3-F I-K40	Mobilität	1	X			
P4/3-F I-K6	Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> • sie immer wieder zu motivieren und ihre Motivation zu erhalten mittels des eigenen Engagements, der Begeisterung, Überzeugungskraft, Begeisterungsfähigkeit und des Transfers in die zielsprachliche Welt 	7		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> • sie zu ermutigen, zu motivieren und sanft zu ‚zwingen‘, sich in der Zielsprache zu äußern und eigene Texte vorzutragen • ihr Interesse am Fach (insb. an den Naturwissenschaften) zu wecken 					
P4/3-F I-K12	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> • Auslandserfahrung; längerer Aufenthalt im Zielsprachenland • ein mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum nach Möglichkeit im Ausland • während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet zu haben • nach Möglichkeit Studium des Sach- und des Sprachfaches • Erleben dessen, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt 	7		X		
P4/3-F I-K17	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • sich besonders, generell überdurchschnittlich zu engagieren • mitreißendes Engagement • viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung zu investieren • viele Lernmaterialien (Arbeitsblätter etc.) selbst zu erstellen 	5		X		
P4/3-F I-K19	Konsequenz: <ul style="list-style-type: none"> • beim Durchführen des BLL und auf der Basis von Begeisterung und Überzeugungskraft • beim Festhalten an der Einsprachigkeit in der Zielsprache 	3		X		

	<ul style="list-style-type: none"> Durchhaltevermögen und Beharrlichkeit (insb. wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht) 					
P4/3-F I-K22	Überzeugungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> der eigenen Person um die Schüler(innen) zu motivieren und das BLL konsequent durchzuführen insb., wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht 	3		X		
P4/3-F I-K33	Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen Neues zu erproben und Probleme zu erkennen Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren Experimentierfreude eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren 	3		X		
P4/3-F I-K43	Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit: <ul style="list-style-type: none"> BLL ins Schulprofil einzubringen engagiert für BLL zu werben 	2		X		
P4/3-D I-K30	Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen Neues zu erproben und Probleme zu erkennen Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren 	1		X		
P4/3-F I-K42	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern: mittels der <ul style="list-style-type: none"> eigenen Vorbildfunktion Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule 	1		X		

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-F I-K5	<p>Zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • positive Einstellung zum Sprachfach • dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet und im Idealfall auch studiert • vor allem eine gute Beherrschung der Zielsprache; sie steht im Vordergrund der Anforderungen • Fachkompetenz in der Zielsprache • die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near-native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung); denken und handeln können in der anderen Sprache; Sicherheit in der Sprache; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen kann • vor allem die Fremdsprache anwendungsbezogen (statt in ihrer Theorie) beherrschen, insb. mündlich kommunizieren und authentisch sprechen können; anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (z. B. in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen) • in der Fremdsprache (als Vermittlungssprache für Sachinhalte) ‚fit‘ sein; besser als für den Fremdsprachenunterricht; derart, dass die Lehrkraft weitgehend fehlerfrei sprechen kann – wegen der Vorbildfunktion der Lehrersprache; Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch • ausreichend, um Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) und Fachsprache zu reduzieren/vereinfachen auf das Schülerniveau, ohne 	19			X	

	<p>dabei die Inhalte zu reduzieren, und so, dass der Sachverhalt in guter Umgangssprache dargestellt werden kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • zielsprachlicher Fachwortschatz/-vokabular und großer Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen 					
P4/3-F I-K24	<p>Fachkompetenz im Sachfach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • positive Einstellung zum Sachfach • fachwissenschaftlicher Hintergrund durch das Studium des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs; ein Sachfachstudium ist nicht erforderlich, weil Lehrkräfte (mit einer Ausbildung für das Lehramt und der Beherrschung der Didaktiken von 2 oder 3 Fächern) sich sehr gut in andere Fächer einarbeiten und didaktisch überlegten Unterricht erteilen können • sich im Sachkontext des bilingual zu unterrichtenden Faches gut auskennen; sehr gut zu sein im Fachwissen und in der Fachdidaktik; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen • großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; so gut über das Thema informiert zu sein, dass die Lehrkraft Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch • naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse • sich in die Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL einzuarbeiten • zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende fremdsprachliche Material inhaltlich angemessen ist, wie es sinnvoll verändert (z. B. reduziert) werden kann, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann und wie es in den Unterricht gut einzubinden ist • abhängig von der Güte des zur Verfügung stehenden Materials 	17			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-F I-K1	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, konsequent Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten • Freude an Materialsuche und -erstellung • Kenntnis von Kriterien dafür, ob gefundene Materialien geeignet sind • zu erkennen und zu bewerten, wie das zu verwendende fremdsprachliche Material sinnvoll verändert (z. B. reduziert) werden kann • Unterrichtsmedien für die Schüler(innen) ansprechend aufzubereiten • zu erkennen und zu bewerten, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann • ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, zu erklären und zu besprechen • mit Materialien zu arbeiten, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen • mit Materialien anschaulich zu arbeiten, sodass Schüler(innen) sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden • zielsprachliche Lernmaterialien bereitzustellen und keine deutschsprachigen Lehrmaterialien einzusetzen • zu erkennen und zu bewerten, wie fremdsprachliches Material in den Unterricht gut einzubinden ist • im Umgang mit den neuen Medien (z. B. dem Internet) • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (z. B. bei virtuellen <i>Meetings</i>) 	15			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • neue, bei den Schüler(inne)n beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z. B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS zu senden und Hausaufgaben im Web bereitzustellen) • mittels Videokonferenz Expert(inn)en aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen 					
P4/3-F I-K7	<p>Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Prinzipien und Grundsätze des BLL zu verstehen; über gute Konzepte für BLL, die eine Zertifizierung einschließen, zu verfügen • integrativen Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug zu vertreten, weil die Schüler(innen) ohne Erfahrungen mit BLL die Fremdsprache lediglich als Lerngegenstand, nicht aber als Kommunikationsmittel für das Erlernen von Sachinhalten kennen • die Fremdsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>); das Sach- und Sprachlernen zusammenzuführen • in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen (/L1-) Sachfachunterricht; die Grenze zu erkennen, welche Inhalte (z. B. stark emotional Besetztes) doch besser in der Muttersprache (/L1) zu behandeln sind; sprachlich und inhaltlich zu reduzieren, damit die Schüler(innen) in der Zielsprache folgen können • mit Verständnis dafür, dass die Schüler(innen) im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen • hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler(innen) in der Fremdsprache richtig versteht • insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht • stärker zu strukturieren und stärker zu visualisieren, damit die Schüler(innen) in der Zielsprache folgen können 	14			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> mit Materialien zu arbeiten, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen Schüler(innen) anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden 					
P4/3-F I-K21	<p>Didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> der Sprachkompetenz nachgeordnet offene Unterrichtsformen zu praktizieren erkundendes und erfahrendes Lernen zu realisieren den Unterricht interessant zu gestalten Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (insb. Sozialformen), vielfältiger vorzugehen als im herkömmlichen Unterricht großes Repertoire an Arbeitsformen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen wechselnde Sozialformen einzusetzen Unterrichtsinhalte für die Schüler(innen) ansprechend aufzubereiten den Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und anderen Medien) angemessen Materialien einzusetzen und didaktische Reduktion anzuwenden etc. im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen zu geben (z. B. Plakate, Referate) im Unterricht Zeit zu geben, um Schülerreferate und -plakate ausführlich nachzubespochen ein integratives, als Spirale verlaufendes Muster von Unterrichtspro- 	12			X	

	zessen verinnerlicht zu haben, das von Alltagserfahrungen mit dem sachfachlichen Gegenstand ausgeht, darauf Problemorientierte Unterrichtselemente wie Experimente etc. aufbaut, diese in Modelle überführt und sie zuletzt wiederum auf deren Verankerung im Alltag bezieht (integrativer Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug)					
P4/3-F I-K25	<p>Interkulturelle Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interkulturell zu denken und zu handeln • Bereitschaft, das Fremde in den ‚Mittelpunkt des eigenen Denkens‘ zu stellen • eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit und Toleranz • Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes; Fachkompetenz in der Landeskunde der Zielsprachenländer • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen • zu vergleichen aufgrund erstens des Wissens, wie in der anderen Sprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und zweitens aufgrund von Kulturwissen und -verständnis • Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders in ausländischen Betrieben, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb) • zum ‚Transfer in die zielsprachliche Welt‘, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren • ‚in der fremden zielsprachigen Welt‘ das Lernen der Schüler(innen) zu organisieren 	10			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-F I-K9	Fähigkeit zur Leistungsbewertung: <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen • gegenüber der Schülerin/dem Schüler Fehlertoleranz in der Zielsprache zu üben; den Unterricht so durchzuführen, dass ‚nicht die Kinder (Jugendlichen) dadurch gehemmt sind, dass sie etwas Falsches sagen‘, sondern dass die Lehrkraft ‚auch mal was stehen lässt, was im Moment vielleicht nicht perfekt ist (...) zumindest am Anfang‘ • psychologisch geschicktes Korrekturverhalten; sprachlich fehlerhafte Schüleräußerungen indirekt zu korrigieren • Sensibilität bei der Notengebung im Hinblick darauf, ob die Lehrkraft die Schüler(innen) in der Fremdsprache richtig versteht • in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben 	7			X	
P4/3-F I-K10	Zielklarheit: <ul style="list-style-type: none"> • über die übergeordnete Zielsetzung von BLL • ein Bewusstsein zu haben, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten und nicht die Zielsprache selbst • den Anspruch, die Ziele des Sachfaches und das Sachfachthema in den Vordergrund/das Zentrum des BLL./Unterrichts zu stellen und stärker zu gewichten als das Sprachlernen • den Unterricht so durchzuführen, dass ‚die Grammatik nicht im Vordergrund steht‘ 	5			X	
P4/3-F I-K23	Methodenkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch 	5			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • in sachfachtypischen Arbeitsweisen • methodische Fachkompetenzen, um zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende fremdsprachliche Material methodisch angemessen ist, wie es sinnvoll verändert (z. B. reduziert) werden kann, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann und wie es in den Unterricht gut einzubinden ist • über Informationsbeschaffungsmethoden zu verfügen (Wissen, wo Informationsmaterialien wie zu finden sind) 					
P4/3-F I-K15	<p>Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler(inne)n die Möglichkeit zu geben, sich die fremde ziel-sprachige Welt zu erschließen • den Schüler(inne)n die Kulturen anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind • bei den Schüler(inne)n ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z. B.: Wissens-vermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen) • für das interkulturelle Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen 	4			X	
P4/3-F I-K26	<p>Fremdsprachendidaktische Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Fremdsprachendidaktik, die die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zu Grunde legt • Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit • vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler(innen) für die Kommunikation im BLL zu fördern • mit Schüler(inne)n die Anwendung der Zielsprache in überraschen-den Situationen zu trainieren (z. B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler(innen), wann wer anruft) 	4			X	

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-F I-K39	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • der Anforderungen, die die Berufsausbildung und -praxis/das Arbeitsleben an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen – (nach Möglichkeit) aus eigener Anschauung und Erfahrung • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler(innen) im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • Fähigkeit, den Schüler(inne)n die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln 	4			X	
P4/3-F I-K2	Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen und als förderliches Vorhalten eines Spiegels • Bereitschaft, den eigenen Unterricht mit dem gesunden Menschenverstand auszuwerten • erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei der Schülerin/dem Schüler ankam bzw. nicht ankam und warum 	3			X	
P4/3-F I-K28	Lernprozessbezogenes Wissen: über das Lernen <ul style="list-style-type: none"> • selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb • im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht im Sinne des Unterrichthaltens, ausgehend von der Lehrkraft) 	3			X	

P4/3-F I-K38	<p>Fähigkeit, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen zu vermitteln: Schüler(innen) zu erziehen zu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozial- und Kommunikationsfähigkeit (einschließlich der Muttersprache/L1 und des Umgangs miteinander) • Toleranz, Zuverlässigkeit, gutem Benehmen und Einfühlungsvermögen • Teamfähigkeit (u. a. indem die Schüler(innen) Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben) • Disziplin, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer 	3			X	
P4/3-F I-K41	<p>Fähigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsam mit den Schüler(inne)n Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten • alle Schüler(innen) auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten • für das informationstechnische Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen 	3			X	
P4/3-F I-K8	<p>Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten • Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen 	2			X	
P4/3-F I-K27	<p>Offenheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grundsätzlich ‚in jeder Richtung‘ und Neugier • für das Andere/Fremde • gegenüber anderen Menschen • in der Kommunikation als Grundeinstellung • die Schüler(innen) Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben zu lassen • in Schule und Unterricht ein Stück weit den Realitätsbezug hereinzuholen, das einzubeziehen, was sich in der Welt nach der Schule, der Arbeitswelt und in anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule bewegt und verändert 	7				X

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-F I-K29	Teamfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • mit den Kolleg(inn)en vom anderen Fach zusammenzuarbeiten • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten 	4				X
P4/3-F I-K32	Kooperationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • abgestimmte Konzepte gemeinsam zu finden, zu tragen und einzuhalten (statt lediglich Arbeitsblätter auszutauschen und die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei zu lassen) • Expert(inn)en (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen • die Bedeutung von Muttersprachler(inne)n im Unterricht zu sehen und ihre Einbindung auf einer regelmäßigen Basis zu organisieren 	3				X
P4/3-F I-K34	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler(inne)n: <ul style="list-style-type: none"> • Grundhaltung zu den Schüler(inne)n, dass diese mehr können, als man ihnen im schulischen Raum gegenwärtig zutraut • den Schüler(inne)n zuzutrauen, die Fremdsprache zu benutzen, um sich miteinander über Unterrichtsinhalte zu unterhalten • Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler(inne)n 	3				X
P4/3-F I-K3	Empathiefähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • hohes Maß gegenüber Menschen (u. a. um von der Schülerin/ dem Schüler auszugehen) • für die Lernsituation der Schüler(innen) (um ihr Leistungsvermögen einzuschätzen) 	2				X
P4/3-F I-K13	Kontakte: <ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Kontakte zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule 	2				X

	<ul style="list-style-type: none"> • zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland 					
P4/3-F I-K14	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • verstärkt (einschließlich der Muttersprache/L1 und des Umgangs miteinander) • aufgabenspezifische Sozialkompetenz 	2				X
P4/3-F I-K37	Zuverlässigkeit	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	43	9	9	17	8
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100 %	21%	21%	39%	19%
	Summe der Nennungen	209	23	32	130	24
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100 %	11%	15%	62%	12%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	4,9	2,6	3,6	7,6	3,0

Abb. 66: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I

Im quantitativen Vergleich dieser Inhaltsanalyseergebnisse ist die mit Abstand größte Kompetenzklasse (17 Kompetenzen) die fachlich-methodische; sie ist ungefähr doppelt so groß wie jede andere dieses Datensatzes. Die personale sowie die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse sind mit je 9 Dispositionen gleich groß; die sozial-kommunikative Kompetenzklasse ist unwesentlich kleiner (8 Dispositionen). Dies ergibt eine Spannweite zwischen der größten und den 3 vergleichsweise kleinen Kompetenzklassen von rund 20 Prozent aller P4/3-F I-Kompetenzen, die die Expertinnen und Experten von einer Realschullehrkraft im Hinblick auf BLL erwarten.

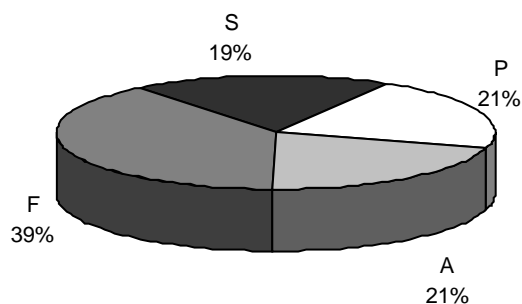


Abb. 67: Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-F I

Hinsichtlich der Häufigkeit, mit der diese Kompetenzklassen genannt werden, ist festzuhalten, dass rund drei Viertel aller im Datensatz P4/3-F I geforderten Kompetenzen selten erwähnt werden – gemessen an den Extremen häufig und selten erwähnter Dispositionen. Dazu zählen alle personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten sowie sozial-kommunikativen Dispositionen mit Ausnahme von je 1 bis 2 Kompetenzen, die ‚eher selten‘ genannt werden. Häufiger wird lediglich die fachlich-methodische Kompetenzklasse thematisiert; ein knappes Drittel der fachbetonten Qualifikationen wird ‚eher häufig‘ oder ‚häufig‘ für BLL-Lehrkräfte an Realschulen thematisiert.

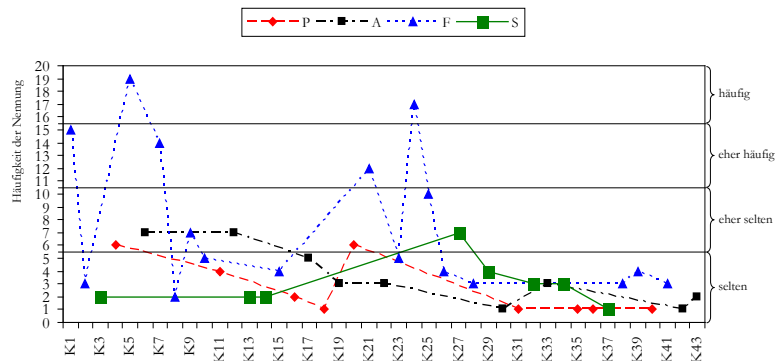


Abb. 68: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Diese Differenz in der Nennungshäufigkeit zwischen der fachlich-methodischen und den 3 anderen Kompetenzklassen zeigt sich ebenfalls, wenn ich die durchschnittliche Häufigkeit der Kompetenzen einer Klasse am Durchschnitt 4,9 des gesamten Datensatzes P4/3-F I messe: Die Befragten fordern für BLL an Realschulen die fachbetonten Dispositionen überdurchschnittlich oft (rund 7,6-mal) und unter allen 4 Klassen mit Abstand am häufigsten. Die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen (durchschnittlich rund 3,6-mal), die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen (durchschnittlich 3-mal) und die personale Kompetenzklasse (rund 2,6-mal) werden von den Expertinnen und Experten hingegen unterdurchschnittlich oft erwähnt.

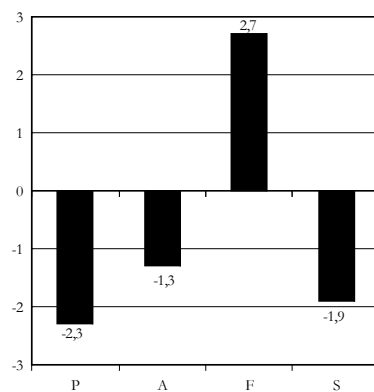


Abb. 69: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Im qualitativen Vergleich geforderter Lehrerkompetenzen für BLL an Realschulen fasse ich zuletzt die Klassengrößen und die Häufigkeiten ihrer Nennung zusammen. Die fachlich-methodische Kompetenzklasse ist im Datensatz P4/3-F I nicht nur am größten; ihr Anteil an allen Nennungen ist noch größer. Alle anderen Kompetenzklassen sind hingegen unterrepräsentiert: Die personale und die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse sind gleich groß und werden vergleichsweise selten benannt, letztere jedoch etwas häufiger als die personale. Die sozial-kommunikative Kompetenzklasse ist etwas kleiner und unter allen Nennungen ebenfalls unterrepräsentiert, aber geringfügig häufiger benannt als die personalen Dispositionen.

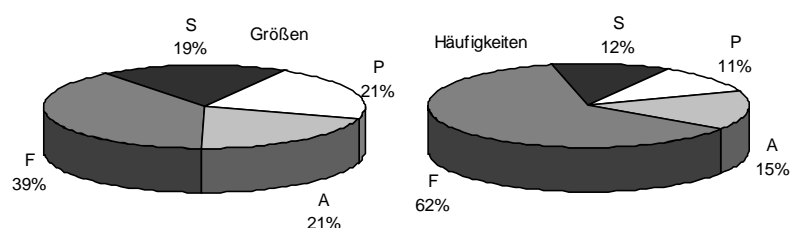


Abb. 70: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I

Die Analyseergebnisse von Datensatz P4/3-F I überprüfe ich mittels Datentriangulation anhand von Datensatz P1b; als Teil der Kontrollgruppe besteht er aus Interview Nr. 44 (vgl. Anhang\Interviews\Interviews 1-47.doc) und bezieht sich auf BLL an Realschulen. Die dort geforderten Kompetenzen bestätigen die Analyseergebnisse zu Datensatz P4/3-F I in 3 wesentlichen Tendenzen: Erstens sind die in der Kontrollgruppe ermittelten Einzelkompetenzen alle im Datensatz P4/3-F I enthalten. Zweitens ist die fachlich-methodische Kompetenzklasse (K5, K7, K24 und K26) am größten. Drittens ist die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse nur halb so groß (K17 und K43). Allerdings werden in Interview Nr. 44 keine Persönlichkeitseigenschaften oder sozialen Kommunikationsvoraussetzungen thematisiert.

Paraphrase	Reduktion	Kompetenzklasse			
		P	A	F	S
die Bereitschaft zur Mehrarbeit	P4/3-F I-K17		X		
die Bereitschaft, viel Material selbst herzustellen					
die Bereitschaft, Eltern über BLL zu informieren	P4/3-F I-K43		X		
Sprachkompetenz	P4/3-F I-K5			X	
Kompetenz im Sachfach	P4/3-F I-K24			X	
Kenntnisse BLL-spezifischer Unterrichtsprinzipien und die Fähigkeit, diese umzusetzen	P4/3-F I-K7			X	
fremdsprachendidaktische Kompetenz	P4/3-F I-K26			X	
Summe der Kompetenzen		0	2	4	0

Abb. 71: Vergleich der Kontrollgruppe (Interview 44 im Datensatz P1b) mit den Kompetenzen und Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I

Hiermit ist die Ergebnisdarstellung zu den BLL-bezogenen Datensätzen P4/3-B I, P4/3-D I und P4/3-F I abgeschlossen, und ich gehe zur analogen Beschreibung der Datensätze P4/3-A I, P4/3-C I und P4/3-F I über, die sich auf EULLE beziehen.

5.6.4 Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Grundschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-A I

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-A I, deren Kategoriensystem sich in der Rücküberprüfung ebenfalls als (einigermaßen; vgl. Kapitel 5.6.1.1) repräsentativ erwies, findet sich im Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen. Sie ergibt, dass die Expertinnen und Experten in ihren subjektiven Theorien 40 Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Grundschulen erheben – verteilt auf die 4 Kompetenzklassen in unterschiedlicher Stärke.

Lernkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-A I (EULLE an Grundschulen)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-A I-K12	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc. als Partner(in) der Schüler(innen) Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schiefgeht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) Selbstsicherheit bzgl. der eigenen (auf den Unterricht bezogenen) Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) 	8	X			
P4/3-A I-K13	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen sich selbst als Lernende zu (begreifen und) präsentieren hohe Kompetenz, mit den Schüler(inne)n weiterzulernen zur und Wissen über (Selbst-)Evaluation 	5	X			
P4/3-A I-K15	Mobilität: <ul style="list-style-type: none"> die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten und das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln 	3	X			
P4/3-A I-K19	Persönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> zu sein (zu entwickeln) mit hohen personalen Kompetenzen Überzeugungsfähigkeit mittels der eigenen Persönlichkeit 	3	X			

P4/3-A I-K32	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler(innen) über das breite Thema Europa zu informieren • Freude, Schüler(innen) etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext • Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen 	3	X			
P4/3-A I-K27	Flexibilität: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • beruflich 	2	X			
P4/3-A I-K36	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft 	1	X			
P4/3-A I-K20	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> • Interesse an Andersartigem; hohe Wertschätzung und Respekt gegenüber Andersartigem/Fremdem • das eigene Erleben von Andersartigkeit zu reflektieren und mit sich darüber im Reinen zu sein, wie die Lehrkraft Fremdem begegnet; die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben; die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es andersartig/fremd ist; ‚Handwerkszeug‘ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst • eigene Wertmaßstäbe und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern • Unterschiede wertfrei festzustellen und die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden) • die persönliche Haltung, vorurteilsfrei mit andersartigen Menschen und Sitten umzugehen 	8		X		

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaffen die Fähigkeit, Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen interkulturelle Kompetenz 					
P4/3-A I-K26	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung Auslandserfahrung: wiederholt; zumindest Studium im europäischen Ausland, aber wenn möglich auch Arbeit; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler(innen) später konfrontiert werden private Kontakte ins europäische Ausland: Freundschaften und Urlaubsreisen aus persönlichem Interesse, woraus auch Unterrichtsinhalte fließen Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z. B. mit mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu) 	8		X		
P4/3-A I-K3	Positive Grundhaltung: <ul style="list-style-type: none"> ausgesprochen positiv positives Menschenbild zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen zu Europa; Überzeugung von und viel Begeisterung für die europäische Dimension als generelle Einstellung zum Leben/als Lebenseinstellung und als Liebe zum Beruf, die auch das Privatleben durchfließt 	5		X		
P4/3-A I-K28	Sensible Wahrnehmung: für	5		X		

	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen im Klassenzimmer, in dem ausländische Schüler(innen) Teile Europas in ihrer Person repräsentieren • aktuelle Entwicklungen • die aktuelle Entwicklungsphase der Schüler(innen) • den mit den Eltern gemeinsamen Erziehungsauftrag • das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann 					
P4/3-A I-K5	Konfliktkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Stehvermögen gegenüber Eltern, die eine monokulturelle Erziehung von der Schule erwarten • Durchsetzungsvermögen • Bereitschaft zum Konsens • Konfliktlösefähigkeit 	4		X		
P4/3-A I-K10	die Fähigkeit, individuell zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> • die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler zu sehen (anstatt nur die ganze Klasse) • sie/ihn als Individuum zu behandeln • Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schüler(innen) flexibel zu reagieren • die Schülerin/den Schüler emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. zu fördern • um individuelle Identität zu wahren, die Einzelne/den Einzelnen zu bestärken in ihrer/seiner individuellen Andersartigkeit (wie der Muttersprache bei zugewanderten Schüler(inne)n) und ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht 	4		X		

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-A I-K39	<p>die Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie für Europa zu begeistern; über die Sinne/den Körper, die Emotionen Begeisterung zu schaffen, um anschließend Strukturen, Begriffe usw. zu vermitteln • ihr Interesse zu wecken an Europa sowie an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten • ihr/ihm klarzumachen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu können (z. B. den Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs zu verdeutlichen) 	4		X		
P4/3-A I-K14	<p>Reflexionsvermögen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung • ganzheitliche Betrachtungsweise • globales Denken 	3		X		
P4/3-A I-K18	<p>die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben • ihren Kontakt und kulturellen Austausch mit Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland regelmäßig zu gestalten: häufiger Briefkontakt (sich gegenseitig Spiele, Gebasteltes, Berichte über besondere Erlebnisse etc. zu schicken), gegenseitiges Einladen zu Festen, gemeinsame Ausflüge (z. B. einmal pro Jahr) etc. 	2		X		
P4/3-A I-K22	<p>Risikobereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die Lehrkraft sie nicht perfekt kann 	2		X		
P4/3-A I-K7	Verantwortungsbewusstsein: für die einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase	1		X		

P4/3-A I-K21	Belastbarkeit: hoch	1		X		
P4/3-A I-K2	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • als Allerwichtigstes • sehr gut (insb. auch Aussprache), flüssig und spontan, exzellentes Sprechen und <i>Near-native</i>-Kompetenz, um einsprachigen (Fremdsprachen-)Unterricht zu erteilen • in mindestens einer, besser 2 Fremdsprachen, in der Sprache der Partnerländer/-schulen etc., in mehreren Sprachen • dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner(innen) versteht • sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können • sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land zur Verständigung in die dortige Landessprache wechseln kann • die persönliche Haltung, dass es eine Selbstverständlichkeit ist, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können 	14			X	
P4/3-A I-K37	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d. h. <ul style="list-style-type: none"> • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen • die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen • bestimmte Schnittpunkte/Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird • kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Länder zu schildern, zu erklären, positiv zu konnotieren und wertschätzend zu vermitteln; Schüler(innen) fördern, die Kulturen der anderen Länder kennen, verstehen und mögen zu lernen 	14			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein) den Lernenden klarzumachen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; über Chancen und Probleme des Zusammenlebens in Europa mit den Schüler(inne)n direkt zu sprechen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten die Schüler(innen) bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen Schüler(innen) für Europa zu sensibilisieren (z. B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern) bei den Schüler(inne)n ein ‚Wir-Gefühl‘ als Europäer(innen) zu fördern 					
P4/3-A I-K1	<p>Interkulturelles Wissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über mindestens 2 europäische Länder (zusätzlich zum Heimatland) ein fundiertes Fachwissen über und Verständnis für die Kulturen der anderen europäischen Länder im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails (d. h. wie und warum sie so beschaffen sind), eine gute Kenntnis der dortigen ‚Kinderwelt‘ und die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen und es regelmäßig zu bereisen 	12			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Europa, d. h. ein fundiertes Fachwissen über die verschiedenen Dimensionen Europas, die europäische Geschichte und Kultur, über Europa als gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und über das Zusammenarbeiten auf europäischer Ebene • die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wiederzugeben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft • über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas und über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen 				
P4/3-A I-K6	<p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • solide; umfangreich, um die spontanen Schülerfragen (neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten) zu beantworten • im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen • die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben • die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler(innen) anzuknüpfen • eine Ausstrahlung ihrer hohen Fachkompetenz, damit die Schüler(innen) das Vertrauen haben bzw. behalten, bei der Lehrkraft sehr viel lernen zu können, sie respektieren und die Lernmotivation der Kinder (Jugendlichen) erhalten bleibt 	6			X
P4/3-A I-K11	<p>die Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen • die Schüler(innen) zu Offenheit, Verständnis, Toleranz und vor allem zu ‚Gren-zoffenheit‘ zu erziehen • die Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung von Sozialkompetenz vorausschauend zu nutzen 	6			X

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> die Toleranz der Schüler(innen) gegenüber Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland (z. B. mit festen Austauschpartner(inne)n im Zielsprachenland) praktisch einzuüben (z. B. beim gegenseitigen Besuch Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen) etc. 					
P4/3-A I-K40	<p>die Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen Schüler(innen) zu fördern, offen zu werden für andere Kulturen; den Blick der Schüler(innen) für Europa zu öffnen: über das Zielsprachenland (z. B. Frankreich) andere europäische Länder kennen zu lernen (z. B. in denen dieselbe Sprache gesprochen wird: Belgien, Luxemburg, Schweiz), über die Heimatländer der ausländischen Schüler(innen) oder über von den Kindern (Jugendlichen) bereiste Urlaubsländer Schüler(inne)n auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt den Schüler(inne)n vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann Schüler(inne)n mit Begeisterung (in der eigenen Erfahrung begründet) die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen Schüler(innen) in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten; ihnen schrittweise zu helfen, die 2 Welten zu integrieren 	6			X	
P4/3-A I-K4	<p>Fremdsprachendidaktische Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ist von der Fähigkeit, guten Heimat- und Sachunterricht zu erteilen, nicht abgedeckt didaktischen Ideenreichtum, um den Unterricht so wenig lehrerzentriert wie möglich zu gestalten 	5			X	

	<ul style="list-style-type: none"> den Schüler(inne)n Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln den Schüler(inne)n ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.) alle Schüler(innen) zu befähigen, sich in der L1 und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen 				
P4/3-A I-K8	<p>Didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen umzusetzen; anhand praxisnaher Inhalte Europa für die Schüler(innen) vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen 'begreif-bar' zu machen; mittels Sprachbad (Immersion), Lernmaterialien, Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so zu gestalten, 'als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen' Europa fächerverbindend aus verschiedenen (wenngleich nicht allen) Perspektiven (Musik, Geschichte, Kunst, Geographie, Religion usw.) zu unterrichten den Schüler(inne)n verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen 	5			X
P4/3-A I-K30	<p>die Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> „neugieriges“ Interesse an den Schüler(inne)n, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation: zunächst (d. h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler(innen) wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z. B. die Herkunftsländer der Schüler(innen) in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen 	5			X

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler(innen) und auf ihr Sprachverhalten einzustellen 					
P4/3-A I-K34	Entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über <ul style="list-style-type: none"> die Verarbeitungsprozesse und Lernvorgänge im Gehirn somatisches Lernen, die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache das Lernen und die Motivation der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsphasen das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht des Unterrichtens, ausgehend von sich als Lehrkraft), und die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc. die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten lernen kann 	5			X	
P4/3-A I-K9	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> die Gewohnheit, als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge von Reisen ins Zielsprachenland mitzubringen Lernmaterial selbst herzustellen anhand praxisnaher Medien Europa für die Schüler(innen) vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen 'begreif-bar' zu machen 	3			X	
P4/3-A I-K17	Methodenkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> allgemein sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen 	3			X	

P4/3-A I-K33	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimat-raums sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten 	3			X	
P4/3-A I-K38	Sprachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> allgemein ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt gute muttersprachliche Kompetenz (z. B. situations- und rollenadäquater schriftlicher und mündlicher Ausdruck, für die Zuhörer(innen) altersangemessene Sprache, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in schriftlicher Form zu reduzieren, spontan Synonyme anzugeben) 	3			X	
P4/3-A I-K25	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> von Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt systemisches Denken 	2			X	
P4/3-A I-K29	Offenheit: für <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, für Nähe und Beziehung Europa: große Offenheit gegenüber Europa als gesamtes, für das europäische Ausland, andere Kulturen und Sprachen transparentes Arbeiten: die Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen Aufgeschlossenheit, Öffnung nach außen/zu Fremdem, Neugierde und Offenheit im Sinne eines erweiterten Blicks (möglichst auf der Grundlage eigener Auslandserfahrung) 	10				X
P4/3-A I-K16	Kooperationsbereitschaft: um	6				X

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg(inn)en) abzustimmen fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzubeziehen (an geeigneter Stelle z. B. Eltern als Expert(inn)en) Eltern ins Schulleben einzubinden mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen 					
P4/3-A I-K35	Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber Menschen u. a. um <ul style="list-style-type: none"> von der Schülerin/dem Schüler auszugehen ein Gespür für Eltern zu haben Verständnis für das Umfeld u. die häusliche Situation der Schüler(innen) zu haben sowie Einfühlungsvermögen 	5				X
P4/3-A I-K24	Toleranz	2				X
P4/3-A I-K31	Teamfähigkeit: um <ul style="list-style-type: none"> das komplexe Thema Europa zusammen mit Lehrerkolleg(inn)en, Eltern, Schüler(inne)n u. a. zu erarbeiten, Themen ständig abzusprechen, in Projekten gemeinsam zu arbeiten etc. das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten 	2				X
P4/3-A I-K23	Kommunikationsfähigkeit	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	40	7	12	15	6
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	18%	30%	37%	15%
	Summe der Nennungen	190	25	47	92	26
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	13%	25%	48%	14%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	4,8	3,6	3,9	6,1	4,3

Abb. 72: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-A I

Der quantitative Vergleich dieser Ergebnisse der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-A I ergibt, dass die größte Kompetenzklasse die fachlich-methodische (mit 15 Kompetenzen) ist. Eine weitere große Klasse bilden die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (12 Dispositionen). Deutlich kleiner – nur rund halb so groß – sind die personale (7 Dispositionen) und die sozial-kommunikative (6 Dispositionen) Klasse. Zwischen der größten und der kleinsten Kompetenzklasse liegen somit 22,5 Prozent aller Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I.

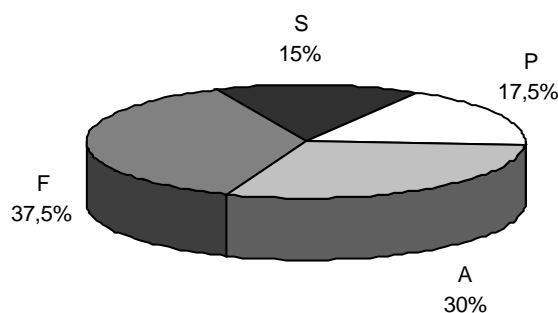


Abb. 73: Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-A I

Die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer haben diese Kompetenzklassen mit unterschiedlicher Häufigkeit für EULLE an Grundschulen thematisiert: Gemessen an den Extremen häufig und selten erwähnter Dispositionen im Datensatz P4/3-A I wird das Gros der Kompetenzen aller 4 Klassen ‚eher selten‘ bzw. ‚selten‘ gefordert. Nur ungefähr ein Sechstel bis ein Siebtel der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, der Persönlichkeitseigenschaften sowie der sozialen Kommunikationsvoraussetzungen wird ‚eher häufig‘ genannt; ein Fünftel der fachlich-methodischen Dispositionen wird ‚häufig‘ gefordert.

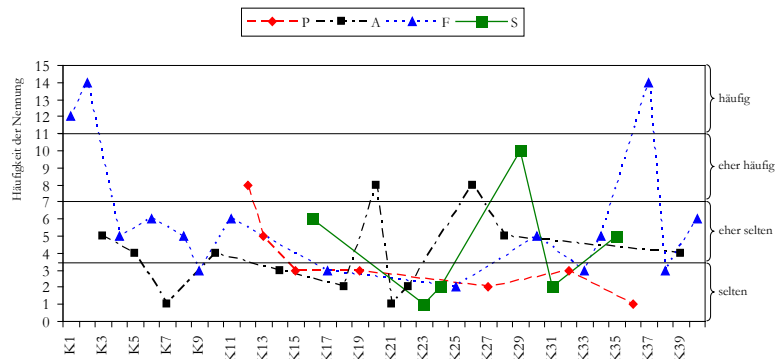


Abb. 74: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-A I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Das Bild der Häufigkeiten wird eindeutiger, wenn ich die Kompetenzklassen mit dem Durchschnitt aller Nennungen des Datensatzes P4/3-A I (4,8) vergleiche: Die Interviewpartnerinnen und -partner beschreiben ihre Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Grundschulen überdurchschnittlich oft mit fachbetonten Qualifikationen (durchschnittlich rund 6,1-mal); das ist unter allen 4 Klassen die am häufigsten genannte. Die personalen Dispositionen sind am deutlichsten unterrepräsentiert (durchschnittlich etwa 3,6 Nennungen) und dicht gefolgt von den Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen (3,9 Nennungen im ungefähren Durchschnitt). Die Häufigkeit, mit der die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen angesprochen werden (durchschnittlich rund 4,3-mal), kommt dem Gesamtdurchschnitt des Datensatzes P4/3-A I am nächsten.

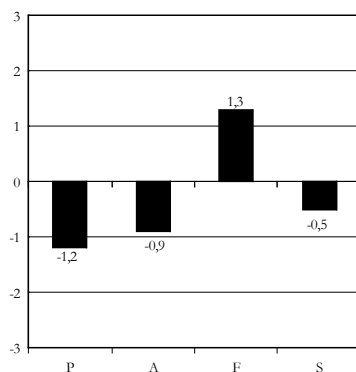


Abb. 75: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-A I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Zuletzt vergleiche ich die Klassengrößen und Nennungshäufigkeiten in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten über erforderliche Lehrerkompetenzen für EULLE an Grundschulen: Die sozial-kommunikative ist etwas kleiner als die personale Kompetenzklasse, aber etwas häufiger gefordert. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse ist doppelt so groß wie die sozial-kommunikative, aber die Häufigkeit der Nennungen ist es nicht. Die fachlich-methodische ist etwas mehr als doppelt so groß wie die personale Kompetenzklasse, die Häufigkeit, mit der die interviewten Personen die fachbetonten Lehrerqualifikationen fordern, übertrifft aber bei weitem das Doppelte der personalen Nennungen und mit Abstand auch alle anderen Kompetenzklassen in P4/3-A I.

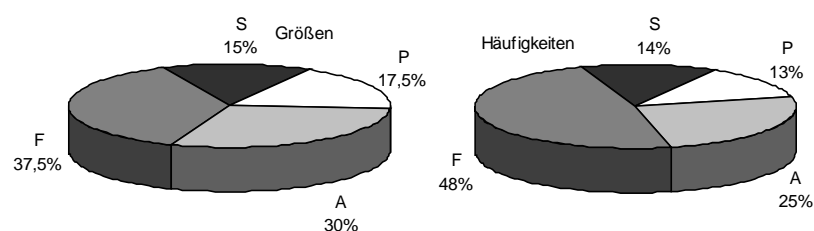


Abb. 76: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-A I

5.6.5 Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Hauptschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-C I

Das Ergebnis der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-C I (vgl. Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen) sind 48 Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der Befragten über EULLE an Hauptschulen; diese Kategorien – verteilt auf die 4 Kompetenzklassen in unterschiedlicher Stärke – haben sich in der Rücküberprüfung als (einigermaßen; vgl. Kapitel 5.6.1.1) repräsentativ erwiesen.

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-C I (EULLE an Hauptschulen)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-C I-K12	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur das Selbstverständnis, Europäer(in) zu sein und sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc. Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schiefgeht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) 	7	X			
P4/3-C I-K6	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert die eigene Fachkenntnis über Angebote der Lehrerfortbildung, der Bundeszentrale für Politische Bildung, des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht etc. zu aktualisieren sich selbst als Lernende zu präsentieren hohe Kompetenz, mit den Schüler(inne)n zu lernen 	5	X			
P4/3-C I-K16	Persönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> zu sein (zu entwickeln) mit hohen personalen Kompetenzen überzeugungsfähig (mittels der eigenen Persönlichkeit) fähig zur Persönlichkeitsbildung (u. a. aufgrund eigener Erfahrungen im europäischen Ausland) 	4	X			

P4/3-C I-K30	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> • Spaß am Thema Europa • die Schüler(innen) über das breite Thema Europa zu informieren • Freude, Schüler(inne)n etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext • bei den Schüler(inne)n für den Europagedanken zu werben 	4	X			
P4/3-C I-K24	Flexibilität: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • beruflich • viel, um sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen 	3	X			
P4/3-C I-K47	Personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin • Pünktlichkeit • Durchhaltevermögen, Ausdauer • Geduld (um sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen) • gutes Benehmen 	3	X			
P4/3-C I-K7	Überzeugtsein von Europa: <ul style="list-style-type: none"> • die europäische Dimension im eigenen Bewusstsein • eine persönliche, tiefe Überzeugung vom Europagedanken • eine eigene Meinung zu Europa 	2	X			
P4/3-C I-K10	Mobilität: einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten und das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln	2	X			
P4/3-C I-K40	Die Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen: <ul style="list-style-type: none"> • das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europäorientierte Projekte erhalten können • Netzwerke zu knüpfen (z. B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen 	2	X			

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-C I-K2	Eigeninitiative: viel	1	X			
P4/3-C I-K34	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> mit weniger Vorgaben zurechtzukommen das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft 	1	X			
P4/3-C I-K46	Leistungsorientierung	1	X			
P4/3-C I-K23	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten aus Lehreraustauschen; eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung; im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler(innen) eine besondere, zusätzliche pädagogische Ausbildung Auslandserfahrung: wiederholt; Reisen; in Europa mit vielfältigen Erfahrungen; in Arbeits- und Weiterbildungskontexten; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler(innen) später konfrontiert werden; aus persönlicher Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandsaufenthalten Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z. B. mit mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu) zeitlich begrenzte Mitarbeit (mindestens 6 Monate) in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess sowie nach Möglichkeit Betriebspraktikum im Ausland 	15		X		

	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgserlebnisse 					
P4/3-C I-K38	<p>Die Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie für Europa zu begeistern; über den Körper und die Emotionen Begeisterung zu schaffen, um anschließend Strukturen, Begriffe usw. zu vermitteln • ihr Interesse zu wecken an Europa, an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten und an Naturwissenschaften • ihnen die Freude zu vermitteln, die man haben kann, wenn man Nachbarländer kennen lernt • zum Mittun/Engagement im zusammenwachsenden Europa • immer Neues lernen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen; ihnen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens (u. a. im Berufsleben) zu vermitteln • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erzielen • ihr/ihm klarzumachen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu können (z. B. den Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs den ausländischen Schüler(inne)n zu verdeutlichen) 	10		X		
P4/3-C I-K17	<p>Die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse an Andersartigem; hohe Wertschätzung und Respekt gegenüber Andersartigem/Fremdem • das eigene Erleben von Andersartigkeit zu reflektieren und mit sich darüber im Reinen zu sein, wie die Lehrkraft Fremdem begegnet; die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben; die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es andersartig/fremd ist; ‚Handwerkszeug‘ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst • eigene Wertmaßstäbe und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern 	8		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> sich auseinanderzusetzen mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen die Lehrkraft ihre Fähigkeiten sieht, bzw. in den Fächern, die sie studiert hat Unterschiede wertfrei festzustellen und die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden) Kulturen aufzunehmen ohne Berührungängste; interkulturelle Kompetenz 					
P4/3-C I-K15	<p>Die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen; sie zu selbstständigen (Urlaubs-)Reisen in Nachbarländer zu ermutigen; auch Schüler(innen), die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen ihnen ein Verständnis für die große Bedeutung von persönlichen Auslandserfahrungen im Berufsleben und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer(inne)n zu vermitteln und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen 	6		X		
P4/3-C I-K44	<p>Die Fähigkeit, individuell zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> um individuelle Identität zu wahren, die Einzelne/den Einzelnen zu bestärken in ihrer/seiner individuellen Andersartigkeit (z. B. der Muttersprache bei zugewanderten Schüler(inne)n) und ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für die zukünftige Welt zu diagnostizieren, was man von der/dem leistungsschwachen Haupt- 	5		X		

	<p>schüler(in) verlangen kann, und einen entsprechenden Hilfeplan zu erstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> • leistungsschwache Hauptschüler(innen) so zu fördern, dass sie zumindest die Chance bekommen, anerkannte Ausbildungsgänge im dualen System (statt sofort Fachwerkerschulen) zu beginnen • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht 					
P4/3-C I-K1	<p>Konfliktkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Problemerkennung und -lösung • Durchsetzungsvermögen • Bereitschaft zum Konsens • Konfliktlösefähigkeit 	4		X		
P4/3-C I-K14	<p>Positive Grundhaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‚ausgesprochen positiv‘ • positives Menschenbild • Humor • den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen • eine positive Einstellung und eine ‚gewisse Liebe‘ zu Europa 	4		X		
P4/3-C I-K25	<p>Sensible Wahrnehmung: für</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulse von außen (einschließlich von Kolleg(inn)en) • Situationen im Klassenzimmer, in dem ausländische Schüler(innen) Teile Europas (und anderer Regionen) in ihrer Person repräsentieren • das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann • aktuelle Entwicklungen 	4		X		
P4/3-C I-K3	<p>Einsatzbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • freiwilliges Engagement • zum Engagement (z. B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive 	3		X		

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu leisten zur Öffnung ihrer Region zur europäischen Entwicklung hin 					
P4/3-C I-K9	Reflexionsvermögen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung eine ganzheitliche Betrachtungsweise globales Denken 	3		X		
P4/3-C I-K19	Risikobereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> allgemein den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die Lehrkraft sie nicht perfekt kann 	2		X		
P4/3-C I-K18	Belastbarkeit: hoch	1		X		
P4/3-C I-K35	Die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d. h. <ul style="list-style-type: none"> eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen die Fähigkeit, Europa so zu erklären, dass es jede Schülerin/jeder Schüler versteht bestimmte Schnittpunkte/Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird die Unterschiedlichkeit der Länder positiv zu konnotieren und die Schüler(innen) zu fördern, die Kulturen der anderen Länder zu verstehen im Hinblick auf friedlose Zeiten in Europa zu verdeutlichen: den großen Wert dessen, dass diese Zeiten überwunden sind, Europa aber noch nicht gesichert ist, und die Aufgabe, die freundschaftlichen Bande zu 	19			X	

	<p>erhalten und Europa weiterhin zu erringen</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein) • den Lernenden klarzumachen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; den Schüler(inne)n in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenden Europas konkret aufzuzeigen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten • inner- und außerhalb des Klassenzimmers ‚Europa zu leben‘, es über die Klassenstufen der gesamten Sekundarstufe I hinweg zu behandeln, Lehr- und Lernprozesse konkreter (als nur z. B. mit Quellentexten und Filmausschnitten) zu gestalten und den Schüler(inne)n in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht; die Schüler(innen) bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen • Schüler(innen) für Europa zu sensibilisieren (z. B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern) • Unterricht und Schulleben so zu gestalten und identitätsstiftend zu unterrichten, dass die Schüler(innen) sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet nicht nur als Deutsche, sondern auch als Europäer verstehen und sich in anderen europäischen Ländern genauso wohl fühlen wie in Deutschland 					
P4/3-C I-K36	<p>Interkulturelles Wissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur 	17			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis (u. a. aufgrund eigener Reisen) bzw. ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über mindestens 2 europäische Länder (zusätzlich zum Heimatland) bzw. über die Nachbarländer Deutschlands (mindestens 2 davon sehr gut) • sehr viel Wissen über Europa; Grundkenntnisse in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann; Fach- und Faktenwissen über Europa als historischen, gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und als Kulturraum, über Staatsformen, wirtschaftliche und politische Kooperationen in Europa etc.; ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse z. B. der Europäischen Kommission, des Europäischen Parlaments); das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist • Verständnis für die anderen Wege, die europäische Staaten beschritten haben bzw. aktuell beschreiten: u. a. im Bereich der Kultur, der ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und der Führungsstile in Betrieben (aufgrund eines betrieblichen Praktikums im Ausland) • im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg(inn)en aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können • Verständnis für komplexe interkulturelle Zusammenhänge • die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wiederzugeben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft 					

	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas und über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen 					
P4/3-C I-K29	<p>Zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> allgemein exzellentes Sprechen; <i>Near-native</i>-Kompetenz in mindestens einer, besser 2 oder mehr Fremdsprachen; Mehrsprachigkeit dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner(innen) versteht sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann 	12			X	
P4/3-C I-K43	<p>Die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen die Schüler(innen) zu Offenheit, Einfühlungsvermögen, Verständnis, Toleranz und vor allem zu ‚Grenzoffenheit‘ zu erziehen die Toleranz der Schüler(innen) gegenüber Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland (z. B. mit festen Austauschpartner(inne)n im Zielsprachenland) praktisch einzuüben (z. B. beim gegenseitigen Besuch Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen) etc. die Fähigkeit, den Schüler(inne)n dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen den Schüler(inne)n verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen 	10			X	

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> den Schüler(inne)n Problemlösungsfähigkeiten zu vermitteln, d. h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen die Schüler(innen) zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen zu erziehen den Schüler(inne)n Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d. h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen die Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen 					
P4/3-C I-K42	<p>Die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) ein Stück weit auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten; leistungsschwache Hauptschüler(innen) für die Praxis fit zu machen ihnen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d. h. für die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten mittels Zuverlässigkeit, Können, Leistungswille, Flexibilität, Lernbereitschaft etc. sowie für die Bedeutung dieser Qualitäten in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer(inne)n den Schüler(inne)n sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen den Schüler(inne)n ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass ihr einziges ‚Kapital‘ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen 	7			X	

	<ul style="list-style-type: none"> den Schüler(inne)n die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln 					
P4/3-C I-K45	<p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> solide, hoch und auf aktuellem Stand im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler(innen) anzuknüpfen 	7			X	
P4/3-C I-K8	<p>Didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Europa auf vielfältigen didaktisch-methodischen Wegen (Exkursionen etc.) schüler- und Problemorientiert, kontrovers, multiperspektivisch und fächerverbindend (Musik, Geschichte, Kunst, Geographie, Religion usw.) zu behandeln den Unterricht interessant zu gestalten Schülerfragen ausführlich zu beantworten die Bereitschaft, Phasen von Gruppenarbeit und Wiederholungsphasen im Unterricht einzuplanen handlungsorientiert zu unterrichten 	6			X	
P4/3-C I-K27	<p>Die Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> „neugieriges“ Interesse an den Schüler(inne)n, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation: zunächst (d. h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler(innen) wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben 	6			X	

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z. B. die vielfältigen Herkunftsländer der Schüler(innen) in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und zu nutzen, um Europa erlebbar zu machen) Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler(innen) und auf ihr Sprachverhalten einzustellen 					
P4/3-C I-K22	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> von Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler(innen) im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt, sowie der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung; Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung (d. h. Mitarbeit in einem in- und einem ausländischen Betrieb) systemisches Denken 	5			X	
P4/3-C I-K31	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> die Bereitschaft, mit den Schüler(inne)n in europäische Regionen, die eine besondere Nähe zwischen den grenznahen Völkern aufweisen (z. B. die Oberrheinregion oder das Grenzgebiet Dänemark/Deutschland), zu fahren und sie anhand geeigneter Themenbereiche (Atomkraft, Sport etc.) kennen zu lernen die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben 	5			X	

	<ul style="list-style-type: none"> Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten; dort handlungsorientiert zu unterrichten 					
P4/3-C I-K32	<p>Entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über</p> <ul style="list-style-type: none"> die Verarbeitungsprozesse und Lernvorgänge im Gehirn somatisches Lernen, die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache das Lernen der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsphasen das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht des Unterrichthaltens, ausgehend von sich als Lehrkraft), und die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc. die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten lernen kann 	4			X	
P4/3-C I-K39	<p>Die Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> Schüler(inne)n auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt den Schüler(inne)n vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann Schüler(inne)n mit Begeisterung (in der eigenen Erfahrung begründet) die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen bei den Schüler(inne)n Berührungsängste abzubauen anhand von Begegnungen (kultureller Art, Austausch, Städtepartnerschaften, Sportbegegnungen etc.) Schüler(innen) in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten; ihnen schrittweise zu helfen, die 2 Welten zu integrieren 	4			X	

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-C I-K37	Sprachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • gute muttersprachliche Kompetenz (z. B. situations- und rollenadäquater schriftlicher und mündlicher Ausdruck, für die Zuhörer(innen) altersangemessene Sprache, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in schriftlicher Form zu reduzieren, spontan Synonyme anzugeben) • ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt 	3			X	
P4/3-C I-K41	Fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler(inne)n Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln • alle Schüler(innen) zu befähigen, sich in der Muttersprache (/L1) und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d. h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern 	3			X	
P4/3-C I-K5	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • die Bereitschaft, vielfältige Medien (Filme, Bilder etc.) in den Unterricht einzubeziehen, um die Inhalte anschaulich zu vermitteln und um den Unterricht interessant zu gestalten • mit den Schüler(inne)n vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen 	2			X	

P4/3-C I-K13	Methodenkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen 	2			X	
P4/3-C I-K26	Offenheit: für <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, für Nähe und Beziehung die Situation des Lebens jetzt und heute in ihrer Region, für die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen, für Europa als Gesamtes, für andere Kulturen und Sprachen ein großes Maß an Aufgeschlossenheit, Öffnung nach außen/zu Fremdem, Neugierde 	8				X
P4/3-C I-K11	Kooperationsbereitschaft: um <ul style="list-style-type: none"> die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg(inn)en) abzustimmen Eltern ins Schulleben einzubinden Expert(inn)en (z. B. Eltern) in den Unterricht einzubeziehen mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen im Hinblick auf Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg(inn)en aus dem europäischen Ausland – u. a. um ihnen das örtliche Spezifikum des Öffnungsprozesses (der Region zur europäischen Entwicklung hin) verständlich zu machen 	6				X
P4/3-C I-K33	Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber Menschen u. a. um <ul style="list-style-type: none"> von der Schülerin/dem Schüler auszugehen Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler(innen) zu haben Einfühlungsvermögen 	4				X
P4/3-C I-K21	Toleranz	3				X

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-C I-K28	Teamfähigkeit: um <ul style="list-style-type: none"> das komplexe Thema Europa zusammen mit Lehrerkolleg(inn)en, Eltern, Schüler(innen) u. a. zu erarbeiten, Themen ständig abzusprechen, in Projekten etc. gemeinsam zu arbeiten etc. das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten 	3				X
P4/3-C I-K4	Die Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler(inne)n: <ul style="list-style-type: none"> einen guten Kontakt mit den Schüler(inne)n (mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit) Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler(inne)n 	2				X
P4/3-C I-K20	Kommunikationsfähigkeit	1				X
P4/3-C I-K48	Zuverlässigkeit	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	48	12	12	16	8
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	25%	25%	33%	17%
	Summe der Nennungen	240	35	65	112	28
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	15%	27%	46%	12%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	5	2,9	5,4	7,0	3,5

Abb. 77: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-C I

Im quantitativen Vergleich dieser Inhaltsanalyseergebnisse ist als größte Kompetenzklasse die fachlich-methodische (16 Kompetenzen) doppelt so groß wie die sozial-kommunikative (8 Kompetenzen). In Relation dazu sind die personale sowie die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse (mit je 12 Dispositionen) exakt mittlerer Größe. Somit beträgt die Spannweite zwischen der größten und der kleinsten Kompetenzklasse rund 17 Prozent aller Kompetenzansprüche an Hauptschullehrkraft für EULLE.

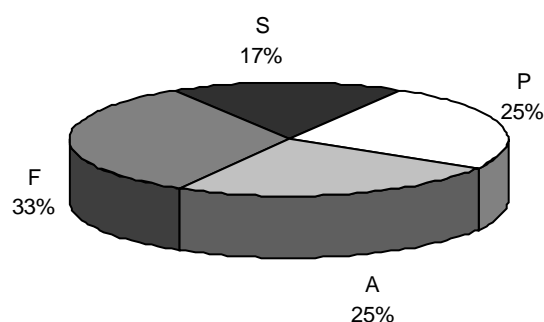


Abb. 78: Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-C I

Gemessen an den Extremen häufig und selten erwähnter Dispositionen im Datensatz P4/3-C I werden knapp 70 Prozent aller geforderten Kompetenzen ‚selten‘ oder ‚eher selten‘ erwähnt: Dazu zählen alle personalen, alle sozial-kommunikativen, fast alle aktivitäts- und umsetzungsorientierten und über 80 Prozent der fachlich-methodischen Lehrerqualifikationen für EULLE in der Hauptschule. Eine fachbetonte Qualifikation und eine Arbeits- und Tätigkeitsdisposition wurden ‚eher häufig‘, 2 fachbetonte Qualifikationen ‚häufig‘ gefordert.

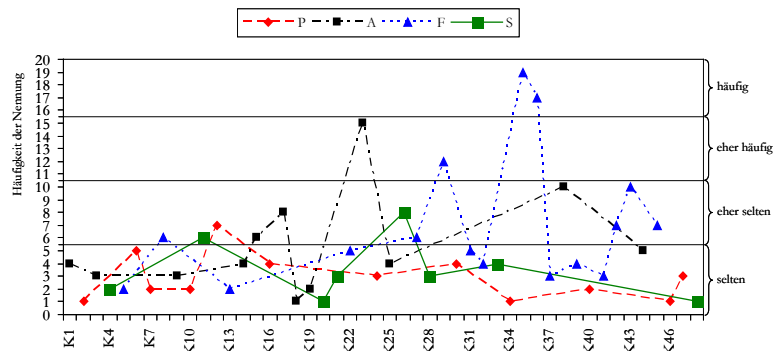


Abb. 79: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-C I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Die durchschnittliche Nennungshäufigkeit aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-C I liegt bei 5 Nennungen. Verglichen mit diesem Gesamtdurchschnitt fordern die Expertinnen und Experten überdurchschnittlich oft (7-mal) fachbetonte Dispositionen. Ungefähr durchschnittlich oft thematisieren sie Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen (rund 5,4-mal). Hingegen ist die personale Kompetenzklasse (mit durchschnittlich rund 2,9 Nennungen) stark unterrepräsentiert; auch die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen zählen im Durchschnitt (3,5 Nennungen) zu den deutlich unterrepräsentierten Kompetenzansprüchen an Hauptschullehrkräfte, die EULLE umsetzen.

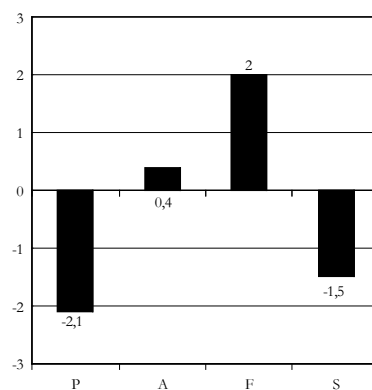


Abb. 80: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-C I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Zusammenfassend illustriere ich das Verhältnis zwischen den Klassengrößen und Nennungshäufigkeiten: Von EULLE umsetzenden Hauptschullehrkräften werden nicht nur doppelt so viele fachlich-methodische wie sozial-kommunikative Kompetenzen gefordert, sondern die fachbetonten Qualifikationen werden im Durchschnitt auch doppelt so häufig angesprochen. Die personale sowie die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse entsprechen beide der durchschnittlichen Klassengröße im Datensatz P4/3-C I; die Persönlichkeitseigenschaften werden jedoch erheblich seltener gefordert als die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen.

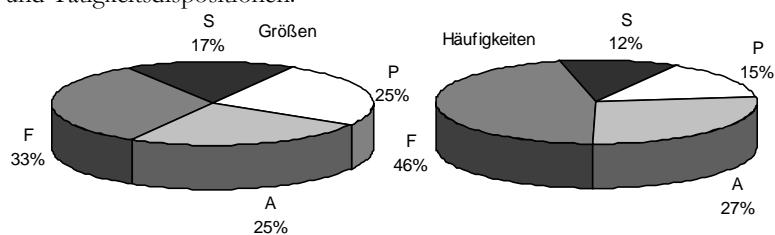


Abb. 81: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-C I

5.6.6 Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Realschulen als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-E I

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-E I, deren Kategoriensystem sich in der Rücküberprüfung ebenfalls als (einigermaßen; vgl. Kapitel 5.6.1.1) repräsentativ erwies, findet sich im Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen. Sie ergibt, dass die Expertinnen und Experten in ihren subjektiven Theorien 40 Lehrerkompetenzansprüche für EULLE an Realschulen erheben – verteilt auf die 4 Kompetenzklassen in unterschiedlicher Stärke.

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-E I (EULLE an Realschulen)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-E I-K32	<p>Professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein klares Rollenverständnis und ein Berufsethos • klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (einschließlich des Überblicks, mit welchen Tätigkeiten die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/ Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist • das Selbstverständnis, sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren und neben den studierten Fächern fächerverbindende, -übergreifende und fachfremde Arbeitsbereiche bzw. Themen einzuschließen, in denen die europäische Dimension zum Tragen kommt; im alltäglichen Schulunterricht den Europagedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema zu machen • ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur • die Einstellung, dass das Fördern und Begleiten von Veränderungsprozessen (Veränderung von Verhalten, Einstellung, Lebenshaltung, Stil etc. von Schüler(inne)n) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist • die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler(innen) zu wirken • die Bereitschaft, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben 	11	X			

P4/3-E I-K23	<p>Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse der Lehrkraft an dem, was sie vermittelt • die Schüler(innen) über das breite Thema Europa zu informieren • Freude, Schüler(inne)n etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext • bei den Schüler(inne)n für den Europagedanken zu werben • Freude an der Vermittlung/am Unterrichten; Lust daran, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen an die Schüler(innen) weiterzugeben, ohne – aufgrund des teilweisen Desinteresses der Schüler(innen) – zu resignieren 	6	X			
P4/3-E I-K10	<p>Überzeugtsein von Europa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine tiefe Überzeugung vom Europagedanken • Überzeugung von der kulturellen Vielfalt Europas aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer • die Internalisierung des europäischen Gedankens als grundlegende, lebensprägende Perspektive • Begeisterung, denn Europäisierung und globales Denken bedeuten eine Öffnung über den Heimatgedanken, der Stabilität gibt, hinaus für das weitere Umfeld • eine persönliche Ausstrahlung der Begeisterung und des Optimismus für Europa 	5	X			
P4/3-E I-K12	<p>Lernbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert • Sprachlernbereitschaft • die Bereitschaft, sich weiter- und fortzubilden 	5	X			

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> die Fähigkeit, sich selbst permanent Wissen anzueignen und den Spaß am ständigen Lernen nicht zu verlieren 					
P4/3-E I-K35	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen: <ul style="list-style-type: none"> die Chancen bzw. organisatorischen Spielräume des neuen Bildungsplans für die Entwicklung eines europäischen Schulprofils zu nutzen Rahmenbedingungen auszuloten Netzwerke zu knüpfen (z. B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen Sponsoring anzuwerben, um Begegnungen finanziell zu unterstützen das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europä-orientierte Projekte erhalten können 	5	X			
P4/3-E I-K9	Persönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> zu sein (zu entwickeln) überzeugungsfähig (mittels der eigenen Persönlichkeit) fähig zur Persönlichkeitsbildung (u. a. aufgrund eigener Erfahrungen im europäischen Ausland) die Haltung (als Resultat eines mehrjährigen Prozesses der Differenzbildung und Selbstreflexion), sich an- und nicht so wichtig zu nehmen 	4	X			
P4/3-E I-K29	Personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> Disziplin Pünktlichkeit Durchhaltevermögen, Ausdauer gutes Benehmen aufgabenspezifisch 	3	X			

	<ul style="list-style-type: none"> • all jene, die eine gute Lehrkraft braucht 					
P4/3-E I-K14	Mobilität: <ul style="list-style-type: none"> • einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten • derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat 	2	X			
P4/3-E I-K27	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft 	1	X			
P4/3-E I-K40	Leistungsorientierung	1	X			
P4/3-E I-K4	Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> • sie für Europa zu begeistern • ihr Interesse zu wecken an Europa, an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten und an Naturwissenschaften • ihnen ‚ehrlich‘ zu vermitteln, welchen Wert es hat, sich mit anderen Ländern zu beschäftigen • zum Mittun/Engagement im zusammenwachsenden Europa; ihnen Engagement als Lebenseinstellung ansteckend vorzuleben • für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt; bei den Schüler(inne)n Interesse und Neugier an der Fremdsprache zu wecken, ihnen die Bedeutung der Fremdsprachen für ihre persönliche Zukunft inner- und außerhalb Europas zu vermitteln 	15		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> • immer Neues lernen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen; ihnen Lernmotivation einschließlich der Haltung, dass Lernen eine Chance ist und Freude macht, zu vermitteln; ihnen zu zeigen, dass Wissen Spaß macht; ihnen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens (u. a. im Berufsleben) zu vermitteln • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erzielen 					
P4/3-E I-K8	<p>Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zu dem Thema, um diese Erfahrungen in die Unterrichtsgestaltung einzubringen • Erleben dessen, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert • Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten • aus Lehreraustauschen; eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung • während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet zu haben • Auslandserfahrung; in Arbeits- und Weiterbildungskontexten; als Wissensbasis; in 2 bis 3 europäischen Ländern jeweils länger als ein Semester; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler(innen) später konfrontiert werden; aus persönlicher Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandsaufenthalten • zeitlich begrenzte Mitarbeit (mindestens 6 Monate) in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebun- 	15		X		

	den sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess, sowie nach Möglichkeit Betriebspraktikum im Ausland; eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt					
P4/3-E I-K17	<p>Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit, Toleranz und Offenheit in der Kommunikation • die Bereitschaft, sich auf europäische Kooperationspartner(innen), die Menschen, das System, die Kultur und die Lebensumstände einzulassen und einzustellen • eine auf Auslandsaufenthalten basierende Fähigkeit zur Differenzbildung zwischen Kulturen • sich auseinanderzusetzen mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ihre Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben • interkulturelles Denken und Handeln; die Bereitschaft, das Fremde in den ‚Mittelpunkt des eigenen Denkens‘ zu stellen; interkulturelle Kompetenz 	7		X		
P4/3-E I-K7	<p>Einsatzbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • viel Zeit zu investieren • sich in eine andere Kultur einzubringen im Denken und in der Begegnung, in Literatur, Musik, Kunst und Kultur insgesamt • zum Engagement (z. B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive • aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu leisten zur Öffnung ihrer Region zur europäischen Entwicklung hin 	6		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren um Schüler(innen) verschiedener Nationalitäten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen 					
P4/3-E I-K16	<p>Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen; auch Schüler(innen), die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen ihnen ein Verständnis für die große Bedeutung von persönlichen Auslandserfahrungen im Berufsleben und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer(inne)n zu vermitteln und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen anhand der eigenen Vorbildfunktion mittels der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (mindestens für mehrere Wochen) 	6		X		
P4/3-E I-K3	<p>Fähigkeit, individuell zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Bereitschaft, den/die Schüler(in) so zu nehmen, wie er/sie ist (in einem gewissen Rahmen), und auf ihn/sie einzugehen die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt schüchterne Schüler(innen) zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen 	4		X		

	<ul style="list-style-type: none"> im Fremdsprachenunterricht besonders interessierte Schüler(innen) über das Gesamtniveau hinaus zu fördern bzw. ihnen außerschulische Angebote aufzuzeigen 					
P4/3-E I-K13	Reflexionsvermögen: <ul style="list-style-type: none"> globales Denken eine auf Auslandsaufenthalten basierende Fähigkeit zur Selbstreflexion der eigenen Kultur unternehmerisches Denken 	3		X		
P4/3-E I-K21	Überzeugungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> die Eltern und die Schulgemeinde von der Zielsetzung und ‚Lebensnotwendigkeit‘ zu überzeugen, europäisch zu denken, und die Kinder und Jugendlichen zur Mobilität zu befähigen und sie zu motivieren, sich gemeinsam dafür zu engagieren den Schüler(inne)n Engagement als Lebenseinstellung überzeugend vorzuleben 	2		X		
P4/3-E I-K28	An ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz	1		X		
P4/3-E I-K34	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d. h. <ul style="list-style-type: none"> Schüler(innen) für Europa zu sensibilisieren und bei ihnen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z. B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern, Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen) den Schüler(inne)n die Zielsprachenländer näher zu bringen und ihr Interesse daran zu wecken; ihnen die Kultur anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind; die Jugendlichen zu befähigen, Verständnis für die Eigenarten der verschiedenen europäischen Länder und für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa zu ent- 	29			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<p>wickeln und sich in die jeweiligen politischen, wirtschaftlichen u. a. Zusammenhänge hineinzudenken</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein für Schüler(innen) erlebbares Verständnis und Überzeugtsein von der Vielfalt Europas; einen persönlichen Bezug zum Thema in die Unterrichtsgestaltung einzubringen; den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen • bei der Themenwahl bereit und fähig zu sein, die Schülerinteressen zu beachten; die Offenheit, dass die Schüler(innen) immer wieder Themen selbst wählen dürfen • Unterricht aufzufassen und zu gestalten, „als wäre man mitten drin“; Arbeitsformen zu verwenden, die der Schülerin/dem Schüler das Gefühl geben, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein; den Fremdsprachenunterricht stark auf die Zielsprachenländer zu beziehen; Projekte (z. B. COMENIUS) durchzuführen, um das Schülerinteresse zu wecken; die Schüler(innen) in einer multikulturell/international zusammengesetzten Schülergruppe an Aufgaben zusammenwirken lassen; Studienfahrten durchzuführen, in denen für die Schüler(innen) Interessantes eingebunden wird, von dem sie spüren, dass es ihnen etwas bringt; in theoretischer und möglichst praktischer Form die Kultur einzelner europäischer Länder, das alltägliche Leben der dortigen Bürger(innen), ihre Kleidungsstücke, Ernährungsweisen, Sitten und Lebensgewohnheiten sowie einzelne Städte einzubeziehen • den Schüler(inne)n in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht; in den Unterricht einzubeziehen, was sich in der Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen bewegt und verändert 					

	<ul style="list-style-type: none"> • die Schüler(innen) bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen; den Erwerb international anerkannter Fremdsprachenzertifikate zu fördern • die Aufgabe darzustellen, dass Europa errungen werden muss, weil es noch nicht gesichert ist; das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein); die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen; bestimmte Schnittpunkte/Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird • den Lernenden klarzumachen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; den Schüler(inne)n in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenden Europas konkret aufzuzeigen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten; ihnen die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt zu erklären, sodass sie als Schulabgänger(innen) Informationen über Ausbildungsgänge einordnen und ihren weiteren Werdegang sinnvoll planen können • die Jugendlichen zu befähigen, Europa als Ganzes zu sehen und ‚enger zusammenzuwachsen‘; identitätsstiftend zu unterrichten, sodass die Schüler(innen) sich mit Europa identifizieren und sich in entsprechendem Wissen begründet als Europäer verstehen 					
--	---	--	--	--	--	--

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-E I-K18	<p>Interkulturelles Wissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur; ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes; intensive Beschäftigung mit den kulturellen Dimensionen des europäischen Auslands; auf Auslandsaufenthalten basierende Kenntnis und Wertschätzung der Sprache, Kultur, kulturellen Besonderheiten und Umgangsformen von anderen/von 2 bis 3 europäischen Ländern; Verständnis für die Unterschiede der europäischen Kulturen (z. B. beim Umgang mit dem Studium) aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer; Verständnis für ihre ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und die Führungsstile im Betrieb (aufgrund eines betrieblichen Praktikums im Ausland) Europaverständnis; ein profundes Wissen über Europa; Fachwissen über Europa als historischen, gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und als Kulturraum; Grundkenntnisse in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann; ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse z. B. der Europäischen Kommission, des Europäischen Parlaments); Wissen über die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt (z. B. über das gestufte Bachelor-/Mastersystem); das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg(inn)en 	17			X	

	<p>aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für komplexe interkulturelle Zusammenhänge • über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen 					
P4/3-E I-K38	<p>Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen • die Schüler(innen) zu Offenheit, Einfühlungsvermögen, Verständnis, Toleranz und vor allem zu ‚Grenzoffenheit‘ zu erziehen • einen negativen Umgang mit interkulturellen Erfahrungen bei Schüler(inne)n aufzufangen • bei den Schüler(inne)n Teamfähigkeit zu fördern • die Fähigkeit, den Schüler(inne)n dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen • den Schüler(inne)n verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen; ihnen Lernkompetenz zu vermitteln • alle Schüler(innen) auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten • für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen • den Schüler(inne)n Problemlösungsfähigkeiten zu vermitteln, d. h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen • die Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen 	14			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen zu erziehen den Schüler(inne)n Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d. h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen 					
P4/3-E I-K1	<p>Didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Fähigkeit, Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren die Fähigkeit, die Lerninhalte den Schüler(inne)n gut zu erklären: z. B. anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler(innen) zu ‚übersetzen‘, Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, den Schüler(inne)n Lernhilfen zu geben Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtlichen Ereignissen verschiedenen Lerntypen zu berücksichtigen und entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen die Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten handlungsorientiert zu unterrichten 	12			X	

	<ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) 					
P4/3-E I-K36	<p>Fremdsprachendidaktische Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> den Schüler(inne)n Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln ein gewisses Leistungsniveau für alle Schüler(innen) zu erreichen; Fremdsprachen so zu vermitteln, dass sich die Lernenden in der bzw. den Fremdsprachen bewegen können; alle Schüler(innen) zu befähigen, sich in der Muttersprache (/L1) und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen Fremdsprachenunterricht zu erteilen, der das freie, spontane Sprechen und die Sprachanwendung betont, sodass das Lernen nachhaltig stattfindet; mit Schüler(inne)n die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z. B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler(innen), wann wer anruft) für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d. h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes, zu fördern 	9			X	
P4/3-E I-K22	<p>Zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> allgemein exzellentes Sprechen in mehreren Fremdsprachen dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner(innen) versteht sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können 	8			X	

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (z. B. in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen) 					
P4/3-E I-K39	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen schulart-, schulstufen-, themen- und aufgabenspezifisch; übergreifende fachliche Kompetenzen einer guten Lehrkraft eigenes tiefes Verständnis dessen, was sie vermittelt, sodass sie auf Schülerrückfragen antworten kann die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) im Unterricht verwenden naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse 	8			X	
P4/3-E I-K5	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> die neuen Medien (insb. das Internet) zu nutzen zur eigenen Vorbereitung und in der Unterrichtsarbeit mit den Schüler(inne)n; neue, bei den Schüler(inne)n beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht einzubeziehen (z. B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen) 	7			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • mit den Schüler(inne)n vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen • immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen und viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen • mediale Begegnungen durchzuführen: mit den neuen Medien fach-unabhängig Kontakte zu Schulen in Europa zu pflegen, mit anderen Partner(inne)n in Europa zu kommunizieren und Expertinnen mit-tels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Be-rufswelt unabdingbar sind (z. B. bei virtuellen <i>Meetings</i>) 				
P4/3-E I-K24	<p>Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen • die Fähigkeit zur Durchführung von Originalbegegnungen: Schüler-begegnungen, Elternbegegnungen, Begegnungen d. Schulgemeinden, Schulfahrten zu europäischen Zielen, COMENIUS-Projekten etc. • Organisationsfähigkeit, um Schüler(innen) verschiedener Nationali-täten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen (im grenz-nahen Raum und nach Möglichkeit auch außerhalb) • sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten; dort hand-lungsorientiert zu unterrichten 	6			X
P4/3-E I-K33	<p>Systemkenntnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Bewusstsein, dass die nächste Generation Europa (voraussicht-lich) stärker als zusammenwachsende Einheit erleben wird als jede Generation davor • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bil-dungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler(innen) im An-schluss an ihren ersten Schulabschluss 	5			X

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> der Anforderungen, die die Berufsausbildung und -praxis/das Arbeitsleben an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen – (nach Möglichkeit) aus eigener Anschauung und Erfahrung; Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung (d. h. Mitarbeit in einem in- und einem ausländischen Betrieb) 					
P4/3-E I-K37	<p>Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> ihnen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d. h. für die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten mittels Zuverlässigkeit, Können, Leistungswille, Flexibilität, Lernbereitschaft etc. sowie für die Bedeutung dieser Qualitäten in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer(inne)n den Schüler(inne)n sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen den Schüler(inne)n ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass ihr einziges ‚Kapital‘ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen den Schüler(inne)n die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln 	5			X	
P4/3-E I-K15	<p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> schulart-, schulstufen-, themen- und aufgabenspezifisch Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen 	3			X	

	<ul style="list-style-type: none"> sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen 					
P4/3-E I-K25	Entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über <ul style="list-style-type: none"> die Lernvorgänge im Gehirn das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht des Unterrichthaltens, ausgehend von sich als Lehrkraft) 	2			X	
P4/3-E I-K31	Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> mit den Schüler(inne)n in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler(innen) zu fördern und zu berücksichtigen setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen und als förderliches Vorhalten eines Spiegels 	2			X	
P4/3-E I-K6	Offenheit: für <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: im direkten persönlichen Kontakt mit den Jugendlichen, Lehrkräften etc. der europäischen Kooperationspartner(innen) im Arbeitskontext und im privaten Kontext; in der Kommunikation die Situation des Lebens jetzt und heute in der eigenen Region; aktuelle Entwicklungen; die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen; Europa als Ganzes; andere Kulturen und Sprachen das Andere/Fremde; europaweit transparentes Arbeiten: sodass die Schüler(innen) Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben ein großes Maß an Aufgeschlossenheit; eine offene Haltung; ,offene' Augen, Ohren, Gefühle und Hände 	15				X

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-E I-K19	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • verstärkt und ausgeweitet (einschließlich der Muttersprache/L1) und des Umgangs miteinander) • aufgabenspezifisch • um im Umgang mit den Partner(inne)n des europäischen Auslandes schnell zu spüren, welche Körpersprache, Umgangsformen üblich sind, und sich zum einen selbst anpassen und zum anderen dies vermitteln zu können • Sprachkompetenz (verstärkt auch in der Muttersprache/L1) • Toleranz • Durchsetzungsvermögen • Zuverlässigkeit 	8				X
P4/3-E I-K30	Kooperationsfähigkeit: um <ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg(inn)en) abzustimmen • abgestimmte Konzepte gemeinsam zu tragen und einzuhalten (statt lediglich Arbeitsblätter auszutauschen und die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei zu lassen) • außerschulische Partner(innen), Expert(inn)en, Gäste aus Lehreraustauschen, die Eltern und die Schulgemeinde in den Unterricht etc. einzubeziehen • mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen • im Hinblick auf Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg(inn)en aus dem europäischen Ausland – u. a. um ihnen das örtliche Spezifikum des 	8				X

	Öffnungsprozesses (der Region zur europäischen Entwicklung hin) ver-ständlich zu machen					
P4/3-E I-K2	<p>Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler(inne)n:</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse eine gute persönliche Beziehung zu den Schüler(inne)n • Geschicklichkeit in der Menschenführung • die Schüler(innen) fördern und fordern • Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler(inne)n; eine gewisse Disziplin zu sichern und den Schüler(inne)n zu vermitteln, dass in der Schule nur ein Miteinander und ein Füreinander funktionieren und dass die am Schulleben Beteiligten ein gemeinsames Ziel haben • Schüler(innen) ein Stück weit zu ‚zwingen‘, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen 	6				X
P4/3-E I-K26	<p>Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber Menschen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für Kinder und Jugendliche in ihrem aktuellen Lebensraum • um von der Schülerin/dem Schüler auszugehen • um auf das gesellschaftliche Umfeld (z. B. Schule im ländlichen/dörflichen Raum) einzugehen • um sich einzufühlen in die Schwierigkeiten der Schüler(innen) im Umgang mit der interkulturellen Erfahrung als auch um sich einzufühlen in die andere Kultur und letztlich um die Unterschiedlichkeiten gegenüber den Schüler(inne)n zu begründen und aufzuarbeiten, damit es nicht zu einer Ablehnung anderer Menschen kommt 	5				X
P4/3-E I-K11	<p>Kontakte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ins europäische Ausland im beruflichen und auch im persönlichen Bereich haben und pflegen • Einfühlungsvermögen 	3				X

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> • zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland • vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule 					
P4/3-E I-K20	Teamfähigkeit: um <ul style="list-style-type: none"> • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten • mit den Kolleg(inn)en innerhalb des Faches und fächerübergreifend (allgemein und in den Fächerverbünden des neuen Bildungsplans) zusammenzuarbeiten • Konsens über die europäische Dimension an der Schule zu finden und sie als Unterrichtsprinzip konsequent in allen Fächern zu vertreten • gemeinsam nachzudenken, wie bei den Schüler(inne)n eine Europaorientierung zu erreichen ist und mit Kolleg(inn)en Umsetzungs-ideen, -methoden etc. auszutauschen • allgemein 	3				X
Summen	Summe der Kompetenzen	40	10	9	14	7
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	25%	23%	35%	17%
	Summe der Nennungen	277	43	59	127	48
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	16%	21%	46%	17%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	6,9	4,3	6,5	9,0	6,8

Abb. 82: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I

Der quantitative Vergleich dieser Ergebnisse der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-E I ergibt, dass die fachlich-methodische Kompetenzklasse (mit 14 Kompetenzen) die größte ist. Sie ist doppelt so groß wie die sozial-kommunikative als kleinste Kompetenzklasse (7 Dispositionen). Dazwischen liegen die personale (10 Kompetenzen) sowie die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse (9 Kompetenzen). Die Spannweite zwischen der größten und der kleinsten Klasse beträgt somit 17,5 Prozent aller Dispositionen im Datensatz P4/3-E I.

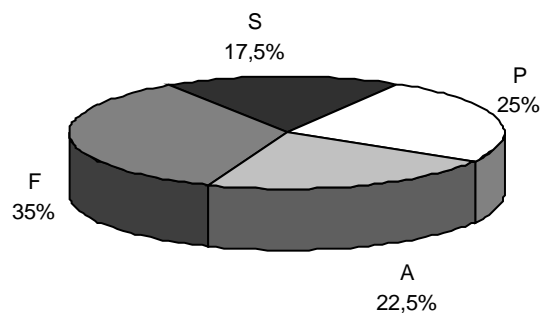


Abb. 83: Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-E I

Vergleiche ich die Nennungshäufigkeiten im Datensatz P4/3-E I, so prägt der Extremwert K34, eine 29-mal geforderte fachbetonte Qualifikation, die Verteilung im Feld: Unter den ‚eher häufig‘ geforderten Dispositionen befinden sich 2 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, eine soziale Kommunikationsvoraussetzung und eine fachbetonte Qualifikation. Doch das Gros der aktivitäts- und umsetzungsorientierten, der fachlich-methodischen, der sozial-kommunikativen und alle personalen Kompetenzen werden ‚selten‘ bzw. ‚eher selten‘ erwähnt.

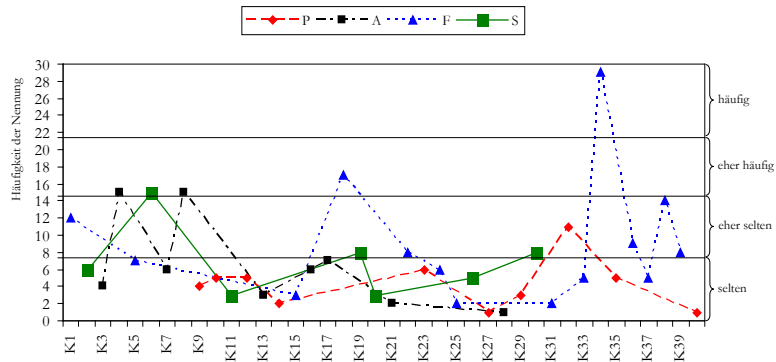


Abb. 84: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I – Vergleichspunkt: Extremwerte

Das Bild der Nennungshäufigkeiten von Lehrerkompetenzansprüchen für Real-schul-EULLE wird ausgewogener, wenn ich die Häufigkeiten klassenweise mit dem Gesamtdurchschnitt im Datensatz P4/3-E I (rund 6,9) vergleiche: Die fachlich-methodische Kompetenzklasse sprechen die interviewten Personen zwar überdurchschnittlich oft an (durchschnittlich 9-mal), aber sowohl die aktivitäts- und umsetzungsorientierten als auch die sozial-kommunikativen Dispositionen sind (mit durchschnittlich rund 6,5 und 6,8 Nennungen) nur geringfügig unterrepräsentiert. Unterdurchschnittlich oft werden vor allem die Persönlichkeitseigenschaften benannt (durchschnittlich rund 4,3-mal).

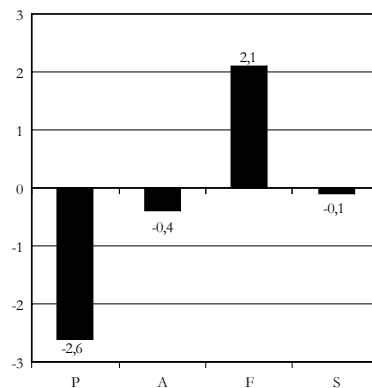


Abb. 85: Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert

Abschließend stelle ich die Klassengrößen den Häufigkeiten im Datensatz P4/3-E I gegenüber: Die fachbetonten Qualifikationen sind nicht nur am zahlreichsten, sondern auch mit Abstand am häufigsten erwähnt. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierte ist zwar fast ebenso groß wie die personale Kompetenzklasse, aber deutlich häufiger eingefordert. Die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen stellen zwar die kleinste Kompetenzklasse in P4/3-E I dar, sind aber durchschnittlich repräsentiert in den hier erhobenen subjektiven Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen für EULLE an Realschulen.

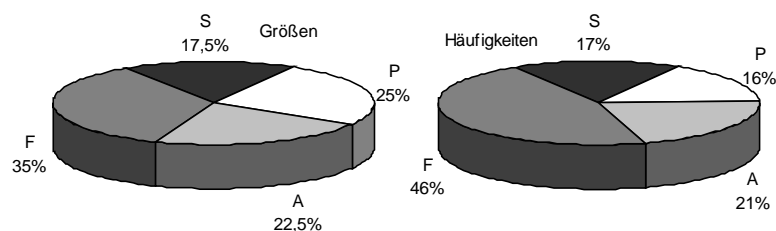


Abb. 86: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I

Mittels Datentriangulation überprüfe ich diese Analyseergebnisse von Datensatz P4/3-E I und ziehe dazu Datensatz P1a, Teil der Kontrollgruppe, heran; er besteht aus den Interviews Nr. 32 und 37 (vgl. Anhang\Interviews\Interview 1-47.doc) zu EULLE an Realschulen. Die dort vertretenen Lehrerkompetenzansprüche bestätigen die Ergebnisse der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-E I im Hinblick auf die Einzelkompetenzen: Alle in Interview Nr. 32 und 37 genannten Lehrerqualitäten sind auch im Datensatz P4/3-E I enthalten. Im Hinblick auf die quantitativ ermittelten Ergebnisse zu den Kompetenzklassen bestätigt der Vergleich von Kontrollgruppe und Datensatz P4/3-E I das Größenverhältnis von personaler und aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzklasse: Sowohl in der Kontrollgruppe P1a als auch im Datensatz P4/3-E I sind sie datensatzintern gleich groß. Hingegen ergibt der Vergleich mit der Kontrollgruppe keine Bestätigung für die relativen Größen der fachlich-methodischen oder der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse, denn die Gruppe fachbetonter Qualifikationen ist im Datensatz P1a vergleichsweise klein, und die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen sind hier gar nicht repräsentiert.

Interviewnr.	Paraphrase	Reduktion	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
32	viel Eigenmotivation und -initiative, da diese Lehr- und Lernformen mehr Aufwand bedeuten	P4/3-E I-K23	X			
	Interesse an Europa					
	den Wunsch, selbst ‚Europa zu leben‘	P4/3-E I-K10	X			
	Interesse am Erlernen weiterer Sprachen					
	Überzeugung von der Notwendigkeit der Sprachkompetenz für Alltag, Beruf, Einkaufen und Urlaub, Mobilität, Friedenssicherung, Selbstvertrauen, Interesse an anderen Kulturen und lebenslanges Lernen	P4/3-E I-K12	X			
37	Teilnahme an Weiterbildungen					
	Spontaneität und Flexibilität	P4/3-E I-K29	X			
32	das Interesse, dass Schülerinnen und Schüler Sprachen beherrschen	P4/3-E I-K4		X		
37	das Erleben längerer Auslandsaufenthalte (insb. persönliche Erfahrungen mit dem jeweiligen Land und den dort lebenden Menschen)	P4/3-E I-K8		X		
	interkulturelle Kompetenz	P4/3-E I-K17		X		
	viel Engagement	P4/3-E I-K7		X		
32	zielsprachliche Kompetenz	P4/3-E I-K22			X	
37	spontane Sprechfertigkeit					
Summe der Kompetenzen		9	4	4	1	0

Abb. 87: Vergleich der Kontrollgruppe (Interviews 32 und 37 im Datensatz P1a) mit den Kompetenzen und Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I

5.6.7 Lehrerkompetenzansprüche aus standpunktgebundener Sicht als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalysen von Datensatz P4/3-G I bis -J I

5.6.7.1 Zur Darstellung der Auswertungsergebnisse P4/3-G I bis -J I

Sechs standpunktbezogene Datensätze fassen die (Teile I der) Interviewprotokolle von 3 Expertengruppen zusammen in jeweils 2 schulartübergreifenden und lehr-/lernbereichsspezifischen Datensätzen (vgl. Kapitel 5.5.4): die subjektiven Theorien der Lehrkräfte über erforderliche Lehrerkompetenzen (in den Datensätzen P4/3-G I EULLE und P4/3-G I BLL), die subjektiven Theorien der Schülerinnen und Schüler (in den Datensätzen P4/3-H I EULLE und P4/3-H I BLL) sowie die subjektiven Theorien der aufnehmenden Betriebe (in den Datensätzen P4/3-J I EULLE und P4/3-J I BLL). Die Ergebnisse ihrer 6 zusam-

menfassenden qualitativen Inhaltsanalysen (vgl. Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen) stelle ich hier – aufgrund der geringen Protokollzahl pro Datensatz kürzer (also ohne die Analyseschritte 6.1 bis 6.3; vgl. Kapitel 5.2.4) als für die Datensätze P4/3-A I bis -F I – dar; das sind zum einen auf Einzelkompetenzebene tabellarisch die Einzelkompetenzbezeichnungen und Teilkompetenzen sowie ihre Nennungshäufigkeit und Klassenzugehörigkeit (jeweils in einer Tabelle pro Datensatz dargestellt) und zum anderen auf Kompetenzklassenebene das Verhältnis der Klassengrößen, der Nennungshäufigkeiten sowie der Repräsentation (in einem Doppeltortendiagramm pro Datensatz dargestellt).

5.6.7.2 Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalysen von Datensatz P4/3-G I

In den Interviews mit Lehrkräften äußern diese gemäß der Analyse von Datensatz P4/3-G I EULLE insgesamt 13 Lehrerkompetenzansprüche (in insgesamt 22 Nennungen) für EULLE, die sich so auf alle 4 Kompetenzklassen verteilen: 2 Persönlichkeitseigenschaften, 4 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, 6 fachliche Qualifikationen und eine soziale Kommunikationsvoraussetzung (vgl. Abb. 88).

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-G I EULLE (gefordert von Lehrkräften)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-G I EULLE-K9	Personale Sekundärtugenden <ul style="list-style-type: none"> Geduld, Ausdauer und Durchhaltevermögen Flexibilität, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen 	2	X			
P4/3-G I EULLE-K19	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) 	1	X			
P4/3-G I EULLE-K3	Die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> eine positive Grundhaltung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaffen die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen 	3		X		
P4/3-G I EULLE-K8	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung und eine umfangreiche Materialerstellung viel Eigeninitiative freiwilliges Engagement 	2		X		
P4/3-G I EULLE-K6	Konfliktkompetenz: die Bereitschaft <ul style="list-style-type: none"> Impulse von außen (einschließlich von Kolleg(inn)en) wahrzunehmen zur Problemerkennung und -lösung 	2		X		

P4/3-G I EULLE -K10	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> Erfolgserlebnisse 	1		X		
P4/3-G I EULLE -K2	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> sehr gut (insb. auch Aussprache) um einsprachigen Unterricht zu erteilen; Studium der Zielsprache (im Idealfall); Mehrsprachigkeit 	2			X	
P4/3-G I EULLE -K4	Die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, d. h. <ul style="list-style-type: none"> kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln Schüler(innen) zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen 	2			X	
P4/3-G I EULLE -K17	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Lernmaterial selbst herzustellen die Gewohnheit, aus dem Zielsprachenland als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen 	2			X	
P4/3-G I EULLE -K1	Interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen im Zielsprachenland zu verfolgen 	2			X	
P4/3-G I EULLE -K5	Fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> den Schüler(inne)n ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.) 	1			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-G I EULLE -K12	Didaktische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> die Unterrichtssituation sehr anschaulich zu gestalten, ‚als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen‘: mittels Sprachbad (Immersion), Lernmaterialien und -umgebung 	1			X	
P4/3-G I EULLE -K7	Teamfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en 	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	13	2	4	6	1
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	15,5%	31%	46%	7,5%
	Summe der Nennungen	22	3	8	10	1
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	14%	36%	45,5%	4,5%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	1,7	1,5	2,0	1,7	1,0

Abb. 88: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-G I EULLE

Das Verhältnis der Klassengrößen untereinander, ihrer Nennungshäufigkeiten untereinander sowie der Größen und Nennungshäufigkeiten zueinander, also der Repräsentation der Klassen in den Kompetenzerwartungen der Lehrkräfte an EULLE-Lehrkräfte, zeigt Abb. 89: Die fachlich-methodische Kompetenzklasse ist – mit fast der Hälfte aller geforderten Kompetenzen – die größte Klasse (und normal repräsentiert), gefolgt von der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse, die (leicht überrepräsentiert und) doppelt so groß ist wie die nachfolgende (und normal repräsentierte) personale Kompetenzklasse; die (ganz leicht unterrepräsentierte) sozial-kommunikative Klasse ist die kleinste mit einem Abstand zur größten von 38,5 Prozent aller Dispositionen (und 41 Prozent aller Nennungen) im Datensatz P4/3-G I EULLE.

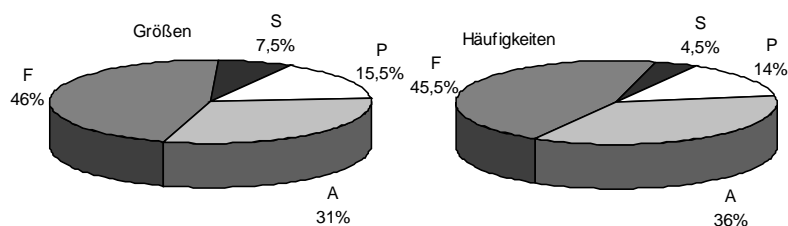


Abb. 89: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-G I EULLE

Zu BLL ergibt die Analyse von Datensatz P4/3-G I BLL (vgl. Abb. 90) in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte insgesamt (wie für EULLE) 13 Lehrerkompetenzansprüche (aber mit insgesamt 38 Nennungen), nämlich (im Gegensatz zu EULLE) 4 personale und 2 aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie (wie für EULLE) 6 fachlich-methodische und eine sozial-kommunikative Kompetenz – die sich teilweise mit denen für EULLE überschneiden (vgl. Kapitel 5.7).

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-G I BLL (gefordert von Lehrkräften)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-G I BLL-K16	Die Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinanderzusetzen sie zu überwinden 	2	X			
P4/3-G I BLL-K13	Enthusiasmus: <ul style="list-style-type: none"> Spaß an Neuem Wille, etwas Neues zu tun 	2	X			
P4/3-G I BLL-K14	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> sich das Fachwissen zu erarbeiten aufgrund der Freude an BLL 	2	X			
P4/3-G I BLL-K19	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts 	1	X			
P4/3-G I BLL-K10	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen eigene Anschauung und Erfahrung des Fachinhalts 	4		X		
P4/3-G I BLL-K8	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> zu enormem Zeitaufwand u. a. für die Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung 	2		X		
P4/3-G I BLL-K12	Didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> den Unterricht sehr anschaulich zu gestalten mittels der neuen Medien, Realien, Bildern, Mimik und Gestik etc. didaktische Reduktion etc. 	7			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • BLL für die Schüler(innen) ansprechend zu gestalten: Unterrichtsinhalte entsprechend aufzubereiten und spielerisch zu vermitteln • wechselnde Sozialformen und ein großes Repertoire an Arbeitsformen einzusetzen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen • erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei der Schülerin/dem Schüler ankam bzw. nicht ankam und warum 				
P4/3-G I BLL-K2	<p>Zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • als Grundvoraussetzung; allerdings dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet • Studium der Zielsprache (im Idealfall) • einen großen Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; das spontane Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> in überraschenden Situationen des Schulalltags • die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren 	6			X
P4/3-G I BLL-K15	<p>Fachkompetenz im Sachfach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen • Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerterweise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung) • Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen 	4			X
P4/3-G I BLL-K17	<p>Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsmedien für die Schüler(innen) ansprechend aufzubereiten • mit Materialien anschaulich zu arbeiten, sodass Schüler(innen) sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden 	3			X

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> im Umgang mit den neuen Medien 					
P4/3-G I BLL -K5	Fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen 	2			X	
P4/3-G I BLL -K11	Die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: <ul style="list-style-type: none"> Medien einsetzen, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers, um die Zielsprache und viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten 	2			X	
P4/3-G I BLL -K18	Empathiefähigkeit: für die Lernsituation der Schüler(innen) (um ihr Leistungsvermögen einzuschätzen)	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	13	4	2	6	1
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	31%	15%	46%	8%
	Summe der Nennungen	38	7	6	24	1
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	12%	25%	60%	3%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	2,9	1,75	3,0	4,0	1,0

Abb. 90: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-G I BLL

Abb. 91 veranschaulicht, dass in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte über BLL die fachlich-methodische Kompetenzklasse – wiederum mit fast der Hälfte aller geforderten Kompetenzen – die größte Klasse (und hier auch deutlich überrepräsentiert) ist, gefolgt von der (deutlich unterrepräsentierten) personalen Klasse. Die verbleibenden Klassen ähneln sich in ihrer Größe, die jeweils nur ungefähr knapp die Hälfte der personalen ausmacht; dabei ist die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse deutlich über- und die sozial-kommunikative Klasse unterrepräsentiert. Im Größenverhältnis liegen 38 Prozent, in der Nennungshäufigkeit sogar 57 Prozent zwischen den jeweiligen Extremwerten.

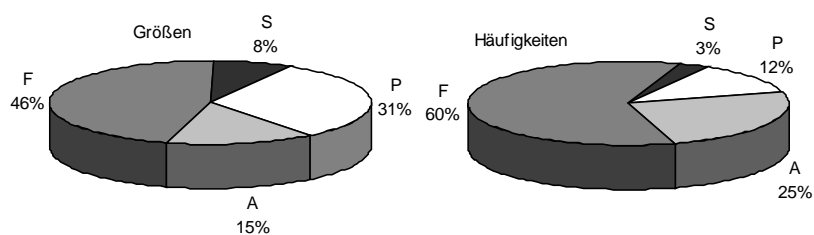


Abb. 91: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-G I BLL.

5.6.7.3 Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der Schülerinnen und Schüler als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalysen von Datensatz P4/3-H I

Die Schülerinnen und Schüler äußern für EULLE insgesamt 13 Lehrerkompetenzansprüche (in insgesamt 41 Nennungen) im Datensatz P4/3-H I EULLE (vgl. Abb. 92): 2 personale, 3 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 7 fachlich-methodische und eine sozial-kommunikative Kompetenz.

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-H I EULLE (gefordert von Schülerinnen und Schülern)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-H I EULLE-K3a	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> Interesse der Lehrkraft an dem, was sie vermittelt Freude an der Vermittlung/am Unterrichten Spaß am Thema Europa 	3	X			
P4/3-H I EULLE-K12	Positive Grundhaltung: <ul style="list-style-type: none"> Humor 	1	X			
P4/3-H I EULLE-K5	Die Fähigkeit, individuell zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen, u. a. bei der Medienwahl und dem Bereitstellen von Lernhilfen schüchterne Schüler(innen) zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen die Schüler(innen) zu fördern und zu fordern 	3		X		
P4/3-H I EULLE-K6	Die Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt die Schüler(innen) ein Stück weit zu ‚zwingen‘, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen 	2		X		
P4/3-H I EULLE-K11	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> eigene Erfahrungen zum Unterrichtsthema Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen 	2		X		

P4/3-H I EULLE -K1	<p>Didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren • die Lerninhalte den Schüler(inne)n gut zu erklären: z. B. Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, Schülerfragen ausführlich zu beantworten, anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler(innen) zu ‚übersetzen‘ • Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtlichen Ereignissen etc. • Gruppenarbeit einzuplanen, die Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren • abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren • Wiederholungsphasen einzuplanen • den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten • die Schüler(innen) auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) 	12			X	
P4/3-H I EULLE -K2	<p>Die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei der Themenwahl die Bereitschaft/Offenheit und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten und sie immer wieder selbst Themen wählen zu lassen das Unterrichtsthema so aufzufassen und zu gestalten und solche Arbeitsformen zu integrieren, dass die Schülerin/der Schüler das Gefühl hat, ‚mitten drin statt nur dabei‘ zu sein • in den Unterricht eigene Erfahrungen und einen persönlichen Bezug (z. B. Reiseerfahrungen, authentische Gegenstände) einzubringen • Europa so zu erklären, dass es jede Schülerin/jeder Schüler versteht 	6			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-H I EULLE -K10	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> vielfältige, immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen, viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen und sie so in den Unterricht einzubeziehen, dass die Inhalte anschaulich vermittelt werden und der Unterricht interessant ist den Lerntypen entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen 	3			X	
P4/3-H I EULLE -K8	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> das, was die Lehrkraft vermittelt, so tief verstehen, dass sie Schülerrückfragen spontan beantworten kann sehr viel Wissen über Europa über aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) verfügen, um sie zur Unterrichtsgestaltung zu verwenden 	3			X	
P4/3-H I EULLE -K7	Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> mit den Schüler(inne)n in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler(innen) zu fördern und zu berücksichtigen 	1			X	
P4/3-H I EULLE -K9	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d. h. <ul style="list-style-type: none"> außerschulische Partner(innen) (z. B. Firmenvertreter oder <i>native speakers</i> im Fremdsprachenunterricht) in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern 	2			X	
P4/3-H I EULLE -K13	Die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: <ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) – ein Stück weit – auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten 	1			X	

P4/3-H I EULLE-K4	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler(inne)n: <ul style="list-style-type: none"> einen persönlichen, partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen – aber mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse 	2				X
Summen	Summe der Kompetenzen	13	2	3	7	1
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	15%	23%	54%	8%
	Summe der Nennungen	41	4	7	28	2
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	10%	17%	68%	5%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	3,15	2,0	2,33	4,0	2,0

Abb. 92: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-H I EULLE

Im quantitativen Vergleich dieser Inhaltsanalyseergebnisse stellen die fachlichen Qualifikationen mit knapp über der Hälfte aller geforderten Kompetenzen die größte – und als einzige überrepräsentierte – Klasse. Im Klassengrößenvergleich folgen die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, dann die Persönlichkeitseigenschaften und zuletzt die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen – allesamt unterrepräsentiert (davon die letztgenannten nur geringfügig). Zwischen den jeweiligen Extremwerten liegen hinsichtlich der Klassengrößen 46 Prozent und hinsichtlich der Nennungshäufigkeit sogar 63 Prozent.

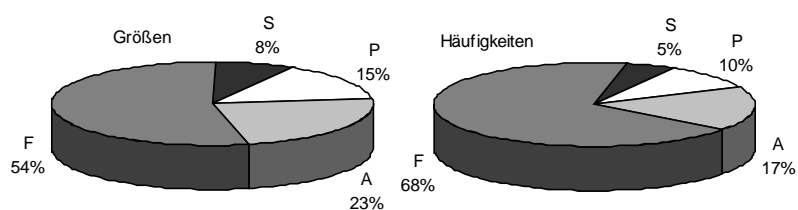


Abb. 93: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-H I EULLE

Zu erforderlichen BLL-Lehrerkompetenzen ergibt die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse der subjektiven Schülertheorien im Datensatz P4/3-H I BLL (vgl. Abb. 93) ebenfalls 13 Dispositionen (bei insgesamt 30 Nennungen) – wiederum bestehend aus 2 personalen, 3 aktivitäts- und umsetzungsorientierten, 7 fachlich-methodischen und einer sozial-kommunikativen Kompetenz und teilweise sich überschneidend mit den Kompetenzansprüchen von Schülerinnen und Schülern an EULLE-Lehrkräfte (vgl. Kapitel 5.7).

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-H I BLL (gefordert von Schülerinnen und Schülern)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-H I BLL-K3b	Begeisterung: • Begeisterungsfähigkeit	1	X			
P4/3-H I BLL-K12	Positive Grundhaltung: • lockere, humorvolle Art	1	X			
P4/3-H I BLL-K5	Die Fähigkeit, individuell zu fördern: • sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler(innen) zu fördern	1		X		
P4/3-H I BLL-K6	Die Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren: • für BLL, indem die Lehrkraft das BLL-Prinzip erklärt, die Schüler(innen) dazu ermutigt, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl stellt, den eigenen Stolz auf die Schüler(innen) zeigt und die BLL-Leistung im Zeugnis vermerkt • die Schüler(innen) zu ermutigen und sanft zu ‚zwingen‘, sich in der Zielsprache zu äußern	2		X		
P4/3-H I BLL-K16	Konsequenz: im Festhalten an der Einsprachigkeit des BLL	1		X		
P4/3-H I BLL-K1	Didaktische Kompetenz: • im Unterricht schüleraktiven Lernhilfen (z. B. Plakate, Referate) Raum zu geben • Zeit zu geben: trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler(inne)n Zeit zum Verstehen, Wiederholen, Voneinanderlernen etc. zu geben (statt sie unter Druck zu setzen); Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen, um Schülerreferate, -plakate etc. ausführlich nachzubespochen • den Unterricht abwechslungsreich (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Arbeit mit dem Atlas, Humor etc.) und so zu gestalten, dass er den Schüler(inne)n Spaß macht • beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet	5			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-H I BLL -K14	Die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d. h. <ul style="list-style-type: none"> • die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen • in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht • Unterrichtsinhalte gut, für die Schüler(innen) verständlich zu erklären: anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, Bildern, Diagrammen, Tabellen etc. • hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler(innen) in der Fremdsprache richtig versteht; nachzufragen, ob die Schüler(innen) die Inhalte und Erklärungen verstanden haben • insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht 	5			X	
P4/3-H I BLL -K7	Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler(innen) und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen • Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache im mündlichen, schriftlichen und Leistungsmessungsbereich, die Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben, und eine hohe Sensibilität bei der Notengebung dafür, ob die Lehrkraft die Schüler(innen) (in der Fremdsprache) richtig versteht 	4			X	
P4/3-H I BLL -K10	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • im BLL zielsprachliche Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen und deutschsprachige zu vermeiden • ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, erklären und zu besprechen 	3			X	

P4/3-H I BLL -K15	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • gute Fremdsprachenkenntnisse; besser als für den Fremdsprachenunterricht • die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near-native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung) 	3			X	
P4/3-H I BLL -K8	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • so gut über das Unterrichtsthema informiert zu sein, dass die Lehrkraft Schüler-rückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann 	1			X	
P4/3-H I BLL -K9	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d. h. <ul style="list-style-type: none"> • Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen 	1			X	
P4/3-H I BLL -K4	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler(inne)n: <ul style="list-style-type: none"> • Einstellung, dass alle Schüler(innen) gleich wertvoll sind • einen partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen • mit den Schüler(inne)n gut zu reden 	2				X
Summen	Summe der Kompetenzen	13	2	3	7	1
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	15%	23%	54%	8%
	Summe der Nennungen	30	2	4	22	2
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	7%	13%	73%	7%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	2,3	1,0	1,3	3,1	2,0

Abb. 94: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-H I BLL

Damit entsprechen die Klassengrößenverhältnisse (und der Abstand ihrer Extremwerte) denen im Datensatz P4/3-H I EULLE; davon weichen die Nennungshäufigkeiten und folglich die Repräsentationen lediglich in geringem Maße ab: Die fachlichen Qualifikationen sind noch stärker überrepräsentiert, die Persönlichkeitseigenschaften und die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sind noch stärker unterrepräsentiert, und die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen sind normal repräsentiert, so dass die Extreme der Nennungshäufigkeiten um 66 Prozent differieren.

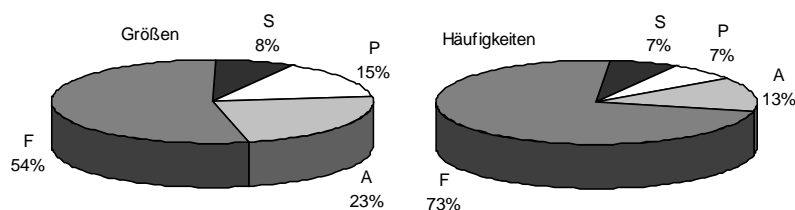


Abb. 95: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-H I BLL.

5.6.7.4 Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der Befragten aufnehmender Betriebe als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalysen von Datensatz P4/3-J I

In den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten aus aufnehmenden Betrieben werden laut Datensatz P4/3-J I EULLE (vgl. Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen) 22 Kompetenzansprüche an EULLE-Lehrkräfte erhoben (in 55 Nennungen): 6 personale, 3 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 8 fachlich-methodische sowie 5 sozial-kommunikative.

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-J I EULLE (gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-J I EULLE-K21	Professionelles Selbstverständnis: als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.)	2	X			
P4/3-J I EULLE-K7	Leistungsorientierung	1	X			
P4/3-J I EULLE-K8	Personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> Disziplin und Pünktlichkeit Ausdauer und Durchhaltevermögen gutes Benehmen 	1	X			
P4/3-J I EULLE-K16	Mobilität: an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen)	1	X			
P4/3-J I EULLE-K19	Fortbildungsbereitschaft	1	X			
P4/3-J I EULLE-K22	Initiativkraft: für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule	1	X			
P4/3-J I EULLE-K2	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden (u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland Auslandsaufenthalte (für Arbeit und Weiterbildung) und die so erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung; während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichten 	5		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-J I EULLE -K5	Die Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> • aus ihrem Leben etwas machen zu wollen • immer Neues zu lernen, ihr Wissen ständig weiterzuentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anzupassen • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erzielen • sich für Naturwissenschaften zu interessieren 	4		X		
P4/3-J I EULLE -K6	Die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen • ihnen die Bedeutung verständlich zu machen, die Auslandserfahrung in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer(inne)n hat • ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen • anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (mind. für mehrere Wochen) 	4		X		
P4/3-J I EULLE -K4	Die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d. h. <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler(innen) zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen • ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen • die Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer/Durchhaltevermögen und Pflichtbewusstsein, d. h. das Bewusstsein zu stärken für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, sie zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, sie qualitativ gut zu erledigen • ihnen Problemlösungsfähigkeiten zu vermitteln, d. h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen 	8			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • alle Schüler(innen) auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen 				
P4/3-J I EULLE-K1	<p>Didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d. h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern • Veränderungen in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen • den Unterricht interessant zu gestalten • mit Schüler(inne)n die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z. B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler(innen), wann wer anruft) • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen 	5			X
P4/3-J I EULLE-K3	<p>Die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schüler(inne)n</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Verständnis für die Arbeitswelt zu vermitteln: ihre Andersartigkeit im Vergleich zur behüteten Schulwelt, die erhöhten beruflichen Chancen und die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten • ein Bewusstsein zu vermitteln für die Bedeutung folgender Qualitäten für ihren späteren beruflichen Werdegang und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer(inne)n: Zuverlässigkeit, Flexibilität, Leistungswille, Können/fachliche Kompetenz, Lernbereitschaft, das eigene Wissen als einziges ‚Kapital‘ (im Berufsleben), das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen 	5			X

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-J I EULLE -K12	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler(innen) im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • Kenntnis (aus eigener Anschauung) der Anforderungen, die Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen 	3			X	
P4/3-J I EULLE -K13	Interkulturelles Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge • bei den Schüler(inne)n ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa 	3			X	
P4/3-J I EULLE -K15	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind • mittels Videokonferenz Expert(inn)en (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen • neue, bei den Schüler(inne)n beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z. B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen) 	3			X	

P4/3-J I EULLE -K11	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> fachlich naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse 	2			X	
P4/3-J I EULLE -K14	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird 	1			X	
P4/3-J I EULLE -K9	Zuverlässigkeit	1				X
P4/3-J I EULLE -K10	Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schüler(inne)n	1				X
P4/3-J I EULLE -K17	Teamfähigkeit	1				X
P4/3-J I EULLE -K18	Kontakte: vielfältige zur Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule	1				X
P4/3-J I EULLE -K20	Kooperationsfähigkeit: Expert(inn)en (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	22	6	3	8	5
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	27%	14%	36%	23%
	Summe der Nennungen	55	7	13	30	5
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	13%	23,5%	54,5%	9%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	2,5	1,2	4,0	3,8	1,0

Abb. 96: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-J I EULLE

Der weitere quantitative Vergleich der Klassen zeigt, dass die fachlichen Qualifikationen die größte Kompetenzklasse stellen, dicht gefolgt von der personalen, dann der sozial-kommunikativen und zuletzt der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse. Die Letztgenannte ist jedoch, wie die fachlich-methodische, deutlich überrepräsentiert; jeweils deutlich unterrepräsentiert ist die Klasse der Persönlichkeitseigenschaften und die der sozialen Kommunikationsvoraussetzungen (am stärksten). Die Größenverhältnisse variieren mit 22 Prozent zwischen den Extremwerten vergleichsweise nicht stark; die Extremwerte der Nennungshäufigkeiten liegen 45,5 Prozent auseinander.

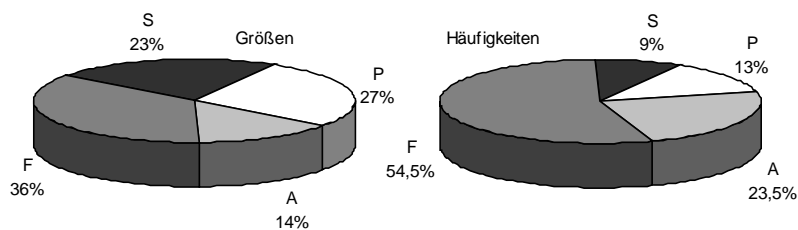


Abb. 97: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-J I EULLE

Von BLL-Lehrkräften erwarten die befragten Betriebsvertreterinnen und -vertreter insgesamt (in 41 Nennungen) ebenfalls 22 Kompetenzen (vgl. Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen) – und zwar dieselben wie für EULLE – und somit ebenfalls 6 Persönlichkeitseigenschaften, 3 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, 8 fachliche Qualifikationen und 5 soziale Kommunikationsvoraussetzungen.

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-J I BLL (gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-J I BLL -K21	Professionelles Selbstverständnis: • als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.)	2	X			
P4/3-J I BLL -K7	Leistungsorientierung	1	X			
P4/3-J I BLL -K8	Personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: • Disziplin und Pünktlichkeit • Ausdauer und Durchhaltevermögen • gutes Benehmen	1	X			
P4/3-J I BLL -K16	Mobilität: • an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen)	1	X			
P4/3-J I BLL -K19	Fortbildungsbereitschaft	1	X			
P4/3-J I BLL -K22	Initiativkraft: • für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule	1	X			
P4/3-J I BLL -K2	Erfahrungswissen: • erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden (u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland • während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichten	4		X		
P4/3-J I BLL -K5	Die Fähigkeit, die Schüler(innen) zu motivieren: • sich für Naturwissenschaften zu interessieren	1		X		

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-J I BLL-K6	Die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (min. für mehrere Wochen) 	1		X		
P4/3-J I BLL-K1	Didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Veränderungen in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen den Unterricht interessant zu gestalten mit Schüler(inne)n die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z. B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler(innen), wann wer anruft) für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen 	5			X	
P4/3-J I BLL-K4	Die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d. h. <ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen die Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Ausdauer/Durchhaltevermögen alle Schüler(innen) auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen 	4			X	
P4/3-J I BLL-K15	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind 	3			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • mittels Videokonferenz Expert(inn)en (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen • neue, bei den Schüler(inne)n beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z. B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen) 				
P4/3-J I BLL-K12	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler(innen) im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • Kenntnis (aus eigener Anschauung) der Anforderungen, die Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen 	3			X
P4/3-J I BLL-K13	Interkulturelles Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge • bei den Schüler(inne)n ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa 	3			X
P4/3-J I BLL-K14	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenkompetenz • anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird 	2			X
P4/3-J I BLL-K11	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • fachlich • naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse 	2			X

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-J I BLL -K3	Die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: • den Schüler(inne)n die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln	1			X	
P4/3-J I BLL -K9	Zuverlässigkeit	1				X
P4/3-J I BLL -K10	Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schüler(inne)n	1				X
P4/3-J I BLL -K17	Teamfähigkeit	1				X
P4/3-J I BLL -K18	Kontakte: vielfältige zur Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule	1				X
P4/3-J I BLL -K20	Kooperationsfähigkeit: Expert(inn)en (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	22	6	3	8	5
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	27%	14%	36%	23%
	Summe der Nennungen	41	7	6	23	5
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	17%	15%	56%	12%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	2,5	1,2	4,0	3,9	1,0

Abb. 98: Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-J I BLL

Wie die Klassengrößenverhältnisse (und der Abstand ihrer Extremwerte) in den subjektiven Theorien der zu BLL Befragten mit denen im Datensatz P4/3-J I EULLE übereinstimmen, so auch das Muster der Repräsentationen – mit einer Ausnahme, denn die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse ist normal repräsentiert; die Differenz zwischen den extremen Nennungshäufigkeiten der Klassen ähnelt EULLE mit 44 Prozent ebenfalls stark.

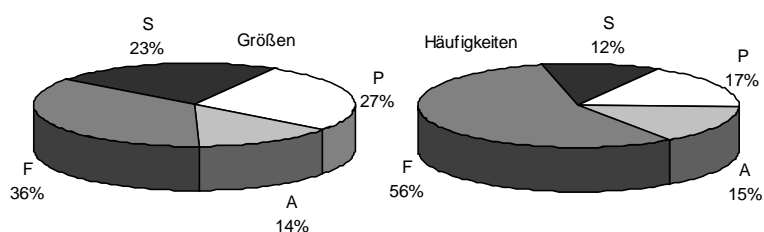


Abb. 99: Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-J I BLL

5.6.8 Zur Zusammenfassung der datensatzinternen Betrachtung von Lehrerkompetenzansprüchen

Die Analyseergebnisse der Kapitel 5.6.1.1 bis 5.6.7 verlangen angesichts ihres Umfangs nach einer Zusammenfassung, um dem vorliegenden Forschungsinteresse zu dienen. Die Ergebnisse sind jedoch bereits so weit strukturiert, dass eine weitere Zusammenfassung umfangreiche datensatzübergreifend vergleichende Analysen voraussetzt. Diese nehme ich in den Kapiteln 5.7 (einzelkompetenzspezifisch) und 5.8 (lehr-/lernbereichs- und schulartübergreifend) entlang den vorliegenden Forschungsfragen vor.

5.7 Expertenbefragungsergebnisse I.b: subjektive Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen in einzelkompetenzspezifischer Betrachtung

5.7.1 Zur Darstellung der einzelkompetenzspezifischen und datensatzübergreifenden Betrachtung

Die Ergebnisse, die ich mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse aus den Datensätzen P4/3-A I bis P4/3-F I gewonnen und anhand quantitativer Verfahren weiter strukturiert habe (vgl. Kapitel 5.5 und 5.6), beschreiben die subjektiven Theorien der befragten Expertinnen und Experten über erforderliche Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL an Grund-, an Haupt- und an Realschulen. Sie betrachte ich nun im Hinblick auf die Forschungsfragen 5 bis 8, und zwar datensatzübergreifend qualitativ: Ich vergleiche die Einzelkompetenzen, die für die 2 Themen und 3 Schularten gefordert werden, untereinander kompetenzklassenweise.

Dazu führe ich 4 weitere zusammenfassende qualitative Inhaltsanalysen regelgeleitet durch: Als Material dieser 4 Analysen lege ich die Ergebnisse der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen der Datensätze P4/3-A I bis P4/3-F I fest (entsprechend Verfahrensschritt 1 der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse; vgl. Kapitel 5.2.2). Die Verfahrensschritte 2 ‚Analyse der Entstehungssituation‘ und 3 ‚Beschreibung der formalen Charakteristika‘ sind in den Kapiteln 5.5 und 5.6 beschrieben. Als Analyserichtung bestimme ich (in Verfahrensschritt 4) die Frage nach Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen den subjektiven Theorien der Befragten über EULLE und BLL auf der Ebene der einzelnen Lehrerkompetenzansprüche. Diese Fragestellung ist anhand der Forschungsfragen 5 bis 8 (und der Arbeitsthesen 5.1 bis 8.2) theoretisch differenziert (entsprechend Verfahrensschritt 5). Als Analyseeinheit definiere ich (in Verfahrensschritt 7) jede Teilkompetenz (*Bulletpoint*) einer Kompetenz (z. B. P4/3-A I-K12). Ich bestimme die Analysetechniken und lege das konkrete Ablaufmodell fest (entsprechend Verfahrensschritt 6): Die linke Spalte jeder Tabelle stellt 3 Schritte der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse dar: erstens als Paraphrasen alle Kompetenzbeschreibungen der Datensätze P4/3-A I bis -F I, wie ich sie in den 6 qualitativen Inhaltsanalysen (und den dortigen Spalten ‚Reduktion‘) zusammengefasst habe. Zweitens enthält die linke Spalte als Generalisierung die Kompetenzbezeichnungen in Form von Zwischenüberschriften (grau schattiert in den Abb. 100 bis 103); sie habe ich großteils übernommen aus den Spalten ‚Generalisierung‘ der Inhaltsanalysen P4/3-A I bis -F I und nur dort weiter generalisiert (zusammengefasst mittels sprachlicher Verbindung oder abstrahierender Formulierung), wo die Bezeichnungen sich sehr äh-

nelten und vor allem die Kompetenzbeschreibungen/Teilkompetenzen sich teilweise deckten. Das dritte inhaltsanalytische Element der linken Spalte ist die Reduktion. Dazu habe ich die Teilkompetenzen (je Kompetenzbezeichnung) in der Reihenfolge ihrer Auflistung inhaltlich geordnet und lediglich identische Teilkompetenzen reduziert, indem ich sie nur einmal aufführte.

Zum Zweck der Übersichtlichkeit der Ergebnisdarstellung stelle ich (in Verfahrensschritt 9) die am breitesten geforderten Kompetenzen (gemessen an der absoluten Zahl der Nennungen) jeweils an die Spitze der 4 kompetenzklassenspezifischen Auswertungstabellen und die am seltensten geforderten an ihren Schluss. Diese Darstellung der 3 Verfahrensschritte Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion (entsprechend Verfahrensschritt 8) in einer Spalte dient der Übersichtlichkeit dieser 4 Tabellen; transparent bleiben die 3 Schritte dennoch – insb. aufgrund der rechten Spalten. Sie zeigen bei jeder Teilkompetenz per Kreuzchen, für welchen Lehr-/Lernbereich und für welche Schulart die Befragten diesen Lehrerkompetenzanspruch erheben; implizit verweisen diese Kreuzchen damit auf den Datensatz (als Fall), in dem dies analysiert wurde¹⁵⁶, und dienen damit der Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial (Verfahrensschritt 10). Und rechts ist auf Höhe der Zwischenüberschrift (Generalisierung) abzulesen, für welche Lehr-/Lernbereiche und Schularten diese Kompetenzbezeichnung insgesamt (also aufgrund aller Teilkompetenzen) gefordert ist.

Die Ergebnisse dieser 4 zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen – allen gemeinsam und besonders häufig gefordert sind 14 (aus insgesamt 68) Kompetenzen – stelle ich tabellarisch geordnet (nach den 4 Kompetenzklassen und der Nennungshäufigkeit der Einzelkompetenzen) sowie inhaltlich differenziert (nach Schularten, Lehr-/Lernbereichen und deren inhaltlichen Schwerpunkten) dar. Hieran schließe ich quantitative Auswertungsverfahren, den Vergleich (der und) mit den standpunktgebundenen Ergebnissen (der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen von Datensatz P4/3-G I EULLE bis P4/3-J I BLL) und eine Zusammenfassung an.

¹⁵⁶ Zum Beispiel zeigt ein Kreuzchen bei EULLE und Grundschule, dass diese Teilkompetenz aus Datensatz P4/3-A I stammt, ein Kreuzchen bei BLL und Realschule, dass diese Teilkompetenz aus Datensatz P4/3-F I stammt etc.

5.7.2 Einzelkompetenzspezifische Betrachtung der personalen Lehrerkompetenzansprüche

In den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten sind insgesamt 18 personale Lehrerkompetenzansprüche zu analysieren. Für beide Lehr-/Lernbereiche an allen 3 Schularten erwarten die Befragten von den Lehrkräften professionelles Selbstverständnis, Lernbereitschaft und Mündigkeit – mit schulart- und lehr-/lernbereichsspezifisch geprägten Teilkompetenzen, und das gilt auch für das Gros der folgenden Dispositionen. Ausschließlich von EULLE-Lehrkräften werden Motivation, Persönlichkeit und Überzeugtsein von Europa gefordert. Ausschließlich für BLL-Lehrkräfte nennen die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer Begeisterung/Enthusiasmus sowie schulartspezifische Erwartungen: Phantasie und Kreativität (nur für die Grundschule); die Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen, eine lockere, humorvolle Art und Weltbezug (nur für die Hauptschule); Standvermögen (nur für die Realschule). Sechs Kompetenzen gelten je nach Teilkompetenz für EULLE und/oder BLL an Grund-, Haupt- und/oder Realschulen in kompetenzspezifischen Kombinationen: die Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen und zu nutzen, personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden, Flexibilität, Mobilität, Leistungsorientierung sowie Initiative/Eigeninitiative.

Personale Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der IP (Datensätze P4/3-A I bis P4/3-F I)	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
Professionelles Selbstverständnis:	35	X	X	X	X	X
• eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur		X		X	X	
• ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur		X		X	X	X
• Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schiefgeht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt)		X		X	X	
• ein klares Rollenverständnis und ein Berufsethos		X	X			X
• klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (einschließlich des Überblicks, mit welchen Tätigkeiten die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist		X	X			X
• die Einstellung, dass das Fördern und Begleiten von Veränderungsprozessen (Veränderung von Verhalten, Einstellung, Lebenshaltung, Stil etc. von Schüler(inne)n) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist		X	X			X
• das Selbstverständnis, Europäer(in) zu sein und sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren und neben den studierten Fächern fächerverbindende, -übergreifende und fachfremde Arbeitsbereiche bzw. Themen einzuschließen, in denen die europäische Dimension zum Tragen kommt; im alltäglichen Schulunterricht den Europagedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema zu machen		X			X	X
• die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc.		X		X	X	X
			X	X	X	

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULIE	BLL	GS	HS	RS
• als Partner(in) der Schüler(innen)		X	X	X		
• die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler(innen) zu wirken		X				X
• Identifikation mit BLL, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache			X			X
• trotz der doppelten Kompetenz (Sachfach und Zielsprache) Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts			X			X
Lernbereitschaft:	28	X	X	X	X	X
• zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen		X		X	X	
• Interesse am eigenen Lernen			X			X
• die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert		X			X	X
• den Spaß am ständigen Lernen nicht zu verlieren		X				X
• sich selbst als Lernende zu präsentieren		X		X	X	
• hohe Kompetenz, mit den Schüler(inne)n weiterzulernen		X	X	X	X	
• die Hinweise der Schüler(innen) auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen			X	X		
• die Bereitschaft, sich weiter- und fortzubilden		X				X
• die eigene Fachkenntnis über Angebote der Lehrerfortbildung, der Bundeszentrale für Politische Bildung, des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht etc. zu aktualisieren		X			X	
• sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen			X	X	X	X
• dem Fortbildungsbedarf eigenständig zu begegnen (z. B. mittels <i>books on tape</i> oder Auslandsaufenthalten); sich selbst permanent Wissen anzueignen			X			X

• sich das Fachwissen zu erarbeiten			X		X	
• Sprachlernbereitschaft		X				X
• sich Fachsprache/-wortschatz/-vokabular anzueignen (z. B. mittels Auslandsaufenthalten, Hospitationen im Unterricht des Zielsprachenlandes)			X	X		X
• zur und Wissen über (Selbst-)Evaluation		X	X	X		
• aufgrund der Freude am BLL			X		X	
Motivation:	13	X		X	X	X
• die Schüler(innen) über das breite Thema Europa zu informieren		X		X	X	X
• bei den Schüler(inne)n für den Europagedanken zu werben		X			X	X
• Interesse der Lehrkraft an dem, was sie vermittelt		X				X
• Spaß am Thema Europa		X			X	
• Freude an der Vermittlung/am Unterrichten; Lust daran, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen an die Schüler(innen) weiterzugeben, ohne – aufgrund des teilweisen Desinteresses der Schüler(innen) – zu resignieren		X				X
• Freude, Schüler(inne)n etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext		X		X	X	X
• Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen		X		X		
Die Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen und zu nutzen:	11	X			X	X
• Rahmenbedingungen auszuloten		X				X
• die Chancen/organisatorischen Spielräume des neuen Bildungsplans für die Entwicklung eines europäischen Schulprofils zu nutzen		X				X
• Netzwerke zu knüpfen (z. B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen		X			X	X
• Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen			X		X	
• didaktisch-methodische Anregungen aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern mittels Hospitation und anderer Kontaktformen			X	X		

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• Hilfe von Kolleg(inn)en, <i>native speakers</i> im Rahmen von Teamteaching			X	X	X	
• das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europaorientierte Projekte erhalten können		X			X	X
• Sponsoring anzuwerben, um Begegnungen finanziell zu unterstützen		X				X
Persönlichkeit:	11	X		X	X	X
• zu sein (zu entwickeln)		X		X	X	X
• mit hohen personalen Kompetenzen		X		X	X	
• Überzeugungsfähigkeit mittels der eigenen Persönlichkeit		X		X	X	X
• fähig zur Persönlichkeitsbildung (u. a. aufgrund eigener Erfahrungen im europäischen Ausland)		X			X	X
• die Haltung (als Resultat eines mehrjährigen Prozesses der Differenzbildung und Selbstreflexion), sich an- und nicht so wichtig zu nehmen		X				X
Personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden:	10	X	X		X	X
• Disziplin		X	X		X	X
• Pünktlichkeit		X	X		X	X
• Durchhaltevermögen, Ausdauer		X	X		X	X
• Geduld (um sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen)		X			X	
• gutes Benehmen		X	X		X	
		X				X
• aufgabenspezifisch		X	X			X

• all jene, die eine gute Lehrkraft braucht		X				X
Flexibilität:	8	X	X	X	X	
• allgemein		X	X	X	X	
• beruflich		X		X	X	
• hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Hinblick auf die Vorkenntnisse der Schüler(innen) und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/ Bildungseinrichtung			X	X		
• viel, um sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen		X			X	
Mobilität:	8	X		X	X	X
• allgemein			X			X
• die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen		X		X		
• einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten und das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln		X		X	X	X
• derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat		X				X
Begeisterung/Enthusiasmus:	7		X	X	X	X
• Spaß an Neuem			X		X	
• Wille, etwas Neues zu tun			X		X	
• hohe Motivation			X		X	
• Interesse, Eigenmotivation und Begeisterung für BLL			X	X		X
• Freude am Unterrichten			X			X
• Begeisterungsfähigkeit allgemein und für das jeweilige Unterrichtsthema, damit der ‚Funke‘ zu den Schüler(inne)n ‚überspringt‘			X			X
• um die Schüler(innen) zu motivieren und das BLL konsequent durchzuführen			X			X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULE	BLL	GS	HS	RS
Mündigkeit:	7	X	X	X	X	X
• mit weniger Vorgaben zurechtzukommen		X	X	X	X	X
• das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten		X	X	X	X	X
• auf den Ebenen des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft		X	X	X	X	X
• die Freiräume des neuen Bildungsplans zu nutzen für BLL-Unterrichtszeit und -themen			X			X
Überzeugtsein von Europa:	7	X			X	X
• die europäische Dimension im eigenen Bewusstsein		X			X	
• die Internalisierung des europäischen Gedankens als grundlegende, lebensprägende Perspektive		X				X
• eine persönliche, tiefe Überzeugung vom Europagedanken		X			X	X
• Überzeugung von der kulturellen Vielfalt Europas aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer		X				X
• eine eigene Meinung zu Europa		X			X	
• Begeisterung, denn Europäisierung und globales Denken bedeuten eine Öffnung über den Heimatgedanken, der Stabilität gibt, hinaus für das weitere Umfeld		X				X
• eine persönliche Ausstrahlung der Begeisterung und des Optimismus für Europa		X				X
Leistungsorientierung:	4	X	X		X	X
• allgemein		X	X		X	X

Initiativkraft/Eigeninitiative:	3	X			X	
• viel		X		X	X	
• um sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen			X	X		
• um sich aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern Anregungen zu holen			X	X		
Phantasie und Kreativität: für	2		X	X		
• die Verbindung von Inhalt, Zielsprache und Lebenswelt			X	X		
• methodische Vielfalt in den Lern- und insb. Wiederholungsformen			X	X		
Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen:	1		X		X	
• sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinanderzusetzen			X		X	
• und sie zu überwinden			X		X	
Lockere, humorvolle Art	1		X		X	
• allgemein			X		X	
Weltbezug:	1		X		X	
• das Gefühl, in der Welt daheim zu sein			X		X	
• Faszination von Fremdem			X		X	
• Lust am Reisen			X		X	
Standvermögen:	1		X			X
• insb. wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht			X			X
Gesamt:	158	X	X	X	X	X

Abb. 100: Personale Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I

5.7.3 Einzelkompetenzspezifische Betrachtung der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Lehrerkompetenzansprüche

Die Analyse der subjektiven Theorien der Befragten erbringt 18 aktivitäts- und umsetzungsorientierte Lehrerkompetenzansprüche. Davon entfällt lediglich die Forderung nach Erfahrungswissen auf beide Lehr-/Lernbereiche an allen 3 Schularten – mit schulart- und lehr-/lernbereichsspezifischen Teilkompetenzen, was auch für das Gros der folgenden Kompetenzen gilt. Für beide Lehr-/Lernbereiche, aber nur eine Schulart nennen die am Schulleben Beteiligten eine an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz (für Lehrkräfte an Realschulen) und Verantwortungsbewusstsein (für Grundschullehrerinnen und -lehrer). Ausschließlich von EULLE-Lehrkräften wird explizit die Fähigkeit erwartet, mit Fremdem umzugehen, sowie über eine positive Grundhaltung, Reflexionsvermögen, Risikobereitschaft und Belastbarkeit zu verfügen. BLL-spezifisch sind diese Erwartungen: Innovationsfähigkeit, Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit und (schulartspezifisch nur für die Realschullehrkräfte) Konsequenz. Sieben Kompetenzen gelten je nach Teilkompetenz für EULLE und/oder BLL an Grund-, Haupt- und/oder Realschulen in kompetenzspezifischer Kombination: die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, die Fähigkeit, individuell zu fördern, Einsatzbereitschaft, die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler und Schülerinnen zu fördern, sensible Wahrnehmung, Konfliktkompetenz sowie Überzeugungsfähigkeit.

Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der IP (Datensätze P4/3-A I bis P4/3-F I)	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
Erfahrungswissen:	54	X	X	X	X	X
• Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten		X		X	X	X
• reicher Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters			X	X	X	
• im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler(innen) eine besondere, zusätzliche pädagogische Ausbildung		X			X	
• nach Möglichkeit Studium des Sach- und des Sprachfaches			X			X
• eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung		X		X	X	X
• Auslandserfahrung: Studium		X	X	X		
• Auslandserfahrung: wiederholt		X		X	X	
• Auslandserfahrung: länger im Zielsprachenland			X	X		X
• Auslandserfahrung: in Europa mit vielfältigen Erfahrungen		X			X	
• Auslandserfahrung: in 2 bis 3 europäischen Ländern jeweils länger als ein Semester als Wissensbasis		X				X
• Auslandserfahrung: in Arbeits- und Weiterbildungskontexten		X			X	X
• Auslandserfahrung: wenn möglich auch Arbeit		X		X		
• Auslandserfahrung: um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler(innen) später konfrontiert werden		X		X	X	X
• Auslandserfahrung: aus persönlicher Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandsaufenthalten		X			X	X
• Auslandserfahrung: Unterrichtspraktikum			X	X		
• während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet zu haben		X	X			X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• aus Lehreraustauschen		X			X	X
• Reiseerfahrungen aus fremden Ländern		X	X		X	
• eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt		X	X			X
• mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland		X	X		X	X
• zeitlich begrenzte Mitarbeit (mindestens 6 Monate) in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette ‚Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess‘		X			X	X
• private Kontakte ins europäische Ausland: Freundschaften und Urlaubsreisen aus persönlichem Interesse, woraus auch Unterrichtsinhalte fließen		X		X		
• Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z. B. mit mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu)		X		X	X	
• Erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert		X	X			X
• zu dem Thema, um diese Erfahrungen in die Unterrichtsgestaltung einzubringen; eigene Anschauung und Erfahrung des Fachinhalts (nach Möglichkeit)		X				X
			X		X	
• Erfolgserlebnisse		X			X	
Die Fähigkeit, Schüler(innen) zu motivieren:	41	X		X	X	X
			X		X	X
• ihr Interesse zu wecken an Europa sowie an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten; sie für Europa zu begeistern		X		X	X	X
• über Körper und Emotionen Begeisterung zu schaffen, um anschließend Strukturen, Begriffe usw. zu vermitteln		X		X	X	

• ihnen die Freude zu vermitteln, die man haben kann, wenn man Nachbarländer kennen lernt		X			X	
• ihnen ‚ehrlich‘ zu vermitteln, welchen Wert es hat, sich mit anderen Ländern zu beschäftigen		X				X
• zum Mittun/Engagement im zusammenwachsenden Europa		X			X	X
• ihnen Engagement als Lebenseinstellung ansteckend vorzuleben		X				X
• für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt; bei den Schüler(inne)n Interesse und Neugier an der Fremdsprache zu wecken, ihnen die Bedeutung der Fremdsprachen für ihre persönliche Zukunft inner- und außerhalb Europas zu vermitteln		X				X
• sie zu ermutigen, motivieren und sanft zu ‚zwingen‘, sich in der Zielsprache zu äußern und eigene Texte vorzutragen			X			X
• ihr Interesse am Fach (insb. an den Naturwissenschaften) zu wecken			X		X	X
• ihr Interesse zu wecken an Naturwissenschaften		X			X	X
• für BLL, indem die Lehrkraft das BLL-Prinzip erklärt, BLL nahebringt, dazu ermutigt, die Teilnahme zur Wahl stellt, begeistert, den eigenen Stolz auf die Schüler(innen) zeigt, die Leistung im Zeugnis vermerkt			X		X	
• Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erzielen		X			X	X
• immer Neues lernen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen; die Notwendigkeit lebenslangen Lernens (u. a. im Berufsleben) zu vermitteln		X			X	X
• ihnen Lernmotivation einschließlich der Haltung, dass Lernen eine Chance ist und Freude macht, zu vermitteln; ihnen zu zeigen, dass Wissen Spaß macht		X				X
• ihr/ihm klarzumachen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu können (z. B. den Sinn und die persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs zu verdeutlichen)		X		X	X	
• ihre Motivation zu erhalten durch das Einbinden der zielsprachlichen Welt			X		X	
• sie immer wieder zu motivieren und ihre Motivation zu erhalten mittels des eigenen Engagements, der Begeisterung, Überzeugungskraft, Begeisterungsfähigkeit und des Transfers in die zielsprachliche Welt			X			X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULIE	BLL	GS	HS	RS
Die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen:	23	X		X	X	X
• Interesse an Andersartigem; hohe Wertschätzung und Respekt gegenüber Andersartigem/Fremdem		X		X	X	
• die Bereitschaft, das Fremde in den ‚Mittelpunkt des eigenen Denkens‘ zu stellen		X				X
• Unterschiede wertfrei festzustellen und ihre Konsequenzen zu antizipieren (Hypothesen zu bilden)		X		X	X	
• das eigene Erleben von Andersartigkeit zu reflektieren und mit sich darüber im Reinen zu sein, wie die Lehrkraft Fremdem begegnet: die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben; die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es andersartig/fremd ist; ‚Handwerkszeug‘ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst		X		X	X	
• eigene Wertmaßstäbe und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern		X		X	X	
• eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit, Toleranz und Offenheit in der Kommunikation		X				X
• die persönliche Haltung, vorurteilsfrei mit andersartigen Menschen und Sitten umzugehen		X		X		
• die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaffen		X		X		
• die Bereitschaft, sich auf europäische Kooperationspartner(innen), die Menschen, das System, die Kultur und die Lebensumstände einzulassen und einzustellen						
• sich auseinanderzusetzen mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ihre Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben		X			X	X
• Kulturen aufzunehmen ohne Berührungsängste		X			X	
• eine auf Auslandsaufenthalten basierende Fähigkeit zur Differenzbildung zwischen Kulturen		X				X

• interkulturelles Denken und Handeln		X				X
• interkulturelle Kompetenz		X		X	X	X
• die Fähigkeit, Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen		X		X		
Die Fähigkeit, individuell zu fördern:	20	X		X	X	X
• gute pädagogische Kompetenz			X	X		
• die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler zu sehen (anstatt nur die ganze Klasse)		X	X	X		
• die Bereitschaft, den/die Schüler(in) so zu nehmen, wie er/sie ist (in einem gewissen Rahmen), und auf ihn/sie einzugehen		X				X
• sie/ihn als Individuum zu behandeln		X	X	X		
• um individuelle Identität zu wahren, die Einzelne/den Einzelnen zu bestärken in ihrer/seiner individuellen Andersartigkeit (z. B. der Muttersprache bei zugewanderten Schüler(inne)n) und ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will		X		X	X	
• die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt		X			X	X
• Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schüler(innen) flexibel zu reagieren		X	X	X		
• auf ihre/seine individuellen Bedürfnisse und Lernstände einzugehen			X	X		
• die Schülerin/den Schüler emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. zu fördern		X	X	X		
• passives Verhalten nicht zu unterstützen			X		X	
• sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler(innen) zu fördern			X		X	
• im Fremdsprachenunterricht besonders interessierte Schüler(innen) über das Gesamtniveau hinaus zu fördern bzw. ihnen außerschulische Angebote aufzuzeigen		X				X
• schüchterne Schüler(innen) zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen		X				X
• zu diagnostizieren, was man von der leistungsschwachen Hauptschülerin/dem leistungsschwachen Hauptschüler verlangen kann, und einen entsprechenden Hilfeplan zu erstellen		X			X	
• leistungsschwache Hauptschüler(innen) so zu fördern, dass sie zumindest die Chance bekommen, anerkannte Ausbildungsgänge im dualen System (statt sofort Fachwerkerschulen) zu beginnen		X			X	

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULE	BLL	GS	HS	RS
• gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, sodass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht		X	X	X	X	
Einsatzbereitschaft:	18	X			X	X
• sich besonders, generell überdurchschnittlich zu engagieren			X	X	X	X
• freiwilliges Engagement		X			X	
• mitreißendes Engagement			X			X
• zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand			X		X	
• viel Zeit zu investieren		X				X
• zum Engagement (z. B. im Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive		X			X	X
• sich in eine andere Kultur einzubringen im Denken und in der Begegnung, in Literatur, Musik, Kunst und Kultur insgesamt		X				X
• aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu leisten zur Öffnung ihrer Region zur europäischen Entwicklung hin		X			X	X
• um Schüler(innen) verschiedener Nationalitäten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen		X				X
• eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren		X				X
• viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung zu investieren			X			X
• u. a. um Medien, viele Lernmaterialien (Arbeitsblätter etc.) selbst zu erstellen			X	X	X	X
Die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern:	15	X		X	X	X
			X			X
• sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch		X		X	X	X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULIE	BLL	GS	HS	RS
Positive Grundhaltung:	9	X		X	X	
• ausgesprochen positiv		X		X	X	
• positives Menschenbild		X		X	X	
• eine positive Einstellung und eine gewisse Liebe zu Europa		X			X	
• zu Europa; Überzeugung von und viel Begeisterung für die europäische Dimension als generelle Einstellung zum Leben/als Lebenseinstellung und als Liebe zum Beruf, die auch das Privatleben durchfließt		X		X		
• zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt		X		X		
• den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen		X		X	X	
• Humor		X			X	
Reflexionsvermögen:	9	X		X	X	X
• im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung		X		X	X	
• eine auf Auslandsaufenthalt basierende Fähigkeit zur Selbstreflexion der eigenen Kultur		X				X
• ganzheitliche Betrachtungsweise		X		X	X	
• globales Denken		X		X	X	X
• unternehmerisches Denken		X				X
Überzeugungsfähigkeit:	8	X				X
• (mittels) der eigenen Person (Persönlichkeit)			X	X	X	X
• den Schüler(inne)n Engagement als Lebenseinstellung überzeugend vorzuleben		X				X

• die Eltern und die Schulgemeinde von der Zielsetzung und ‚Lebensnotwendigkeit‘ zu überzeugen, europäisch zu denken, und die Kinder und Jugendlichen zur Mobilität zu befähigen und sie zu motivieren, sich gemeinsam dafür zu engagieren		X				X
• um die Schüler(innen) zu motivieren und das BLL konsequent durchzuführen			X			X
• um das Interesse der Eltern am BLL zu wecken			X	X		
• insb. wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht			X			X
Innovationsfähigkeit:	5		X	X	X	X
• Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen			X	X	X	X
• Neues zu erproben und Probleme zu erkennen			X	X	X	X
• Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren			X	X	X	X
• Experimentierfreude			X			X
• eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren			X			X
Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit:	4		X	X		X
• BLL ins Schulprofil einzubringen			X	X		X
• engagiert für BLL zu werben			X	X		X
Risikobereitschaft:	4	X		X	X	
• allgemein		X		X	X	
• den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die Lehrkraft sie nicht perfekt kann		X		X	X	
Konsequenz:	3		X			X
• beim Durchführen des BLL und auf der Basis von Begeisterung und Überzeugungskraft			X			X
• beim Festhalten an der Einsprachigkeit			X			X
• Durchhaltevermögen und Beharrlichkeit (insb. wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht)			X			X
	Z					

		Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
An ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz:	2	X	X			X
• allgemein		X	X			X
Belastbarkeit:	2	X		X	X	
• hoch		X		X	X	
Verantwortungsbewusstsein:	2	X	X	X		
• für die einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase		X	X	X		
Gesamt:	244	X	X	X	X	X

Abb. 101: Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I

5.7.4 Einzelkompetenzspezifische Betrachtung der fachlich-methodischen Lehrerkompetenzansprüche

In den subjektiven Theorien der Interviewpartnerinnen und -partner sind 21 fachlich-methodische Lehrerkompetenzansprüche wahrzunehmen; sie sind zum Teil sehr ausführlich mit Teilkompetenzen beschrieben. Für beide Lehr-/Lernbereiche an allen 3 Schularten bedarf es demnach zielsprachlicher Kompetenz, interkultureller Fähigkeiten, didaktischer Kompetenz, Sachkompetenz, der Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln, fremdsprachendidaktischer Fähigkeit sowie entwicklungsbezogenen Wissens. Auch hier – und beim Gros der weiteren fachbetonten Qualifikationen – sind die Teilkompetenzen schulart- und lehr-/lernbereichsspezifisch geprägt. Spezifisch für Realschulen wird in beiden Lehr-/Lernbereichen Evaluationskompetenz erwartet. EULLE-spezifisch fordern die am Schulleben Beteiligten die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen und Sprachkompetenz. Speziell für BLL werden genannt: die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden, Diagnosefähigkeit; ausschließlich für Realschul-BLL kommen die Fähigkeit zur Leistungsbewertung und die Fähigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln, hinzu. Sechs Kompetenzen gelten je nach Teilkompetenz für EULLE und/oder BLL an Grund-, Haupt- und/oder Realschulen in kompetenzspezifischer Kombination: Medienkompetenz, Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht, Systemkenntnis, die Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen, die Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem/interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, sowie Methodenkompetenz. In Teilen der mit ‚*‘ gekennzeichneten Kompetenzen liegen Überschneidungen vor, denn nicht in allen 6 qualitativen Inhaltsanalysen fand jede der 3 Kompetenzen zur Generalisierung und Reduktion Verwendung.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Zum Beispiel kommt die ‚Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln‘, in den Auswertungen der auf BLL bezogenen Datensätze P4/3-B I, P4/3-D I und P4/3-F I nicht vor; entsprechende Teilkompetenzen wurden hier beispielsweise in der Generalisierung ‚interkulturelle Fähigkeiten‘ subsummiert.

Fachlich-methodische Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der IP (Datensätze P4/3-A I bis P4/3-F I)	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
Zielsprachliche Kompetenz:	76	X	X	X	X	X
• allgemein		X		X	X	X
• als Allerwichtigstes; wichtigste Voraussetzung			X			X
• im Vordergrund der Anforderungen		X		X		
• als Grundvoraussetzung			X	X		X
• dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet			X			X
• Studium der Zielsprache			X	X		
• Fachkompetenz in der Zielsprache – im Idealfall studiert			X			X
• hoch; sehr gut (insb. auch Aussprache), flüssig und spontan		X		X		
• gut			X		X	X
• <i>Near-native</i> -Kompetenz		X		X	X	
• denken und handeln zu können in der Zielsprache			X		X	X
• so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen kann			X	X	X	X
• die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near-native</i> -Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung)			X			X
• mit Sprache zu spielen			X	X	X	
• vor allem die Fremdsprache anwendungsbezogen (statt in ihrer Theorie) beherrschen			X			X

• anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (z. B. in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen)		X	X			X
• Sicherheit in der Sprache			X	X		X
• grammatikalische Sicherheit			X	X		
• exzellentes Sprechen		X		X	X	X
• insb. mündlich kommunizieren und authentisch sprechen können; derart, dass die Lehrkraft weitgehend fehlerfrei sprechen kann (wegen der Vorbildfunktion der Lehrersprache)			X			X
• höher/besser als für den Fremdsprachenunterricht; die Zielsprache im Unterricht natürlich zu verwenden			X	X		X
• aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch			X			X
• sprachlich angemessen an die Entwicklungsstufe und Fähigkeiten der Schüler(innen) zu handeln			X	X	X	
• so hoch, dass die Lehrkraft sich so ausdrücken kann, dass Hauptschüler(innen) es verstehen			X		X	
• um einsprachigen (Fremdsprachen-)Unterricht zu erteilen	X			X		
• die Fachsprache der Sachfächer			X	X	X	
• zielsprachlicher Fachwortschatz/-vokabular			X	X	X	X
• als Vermittlungssprache für Sachinhalte; ausreichend, um Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) und Fachsprache zu reduzieren/vereinfachen auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren, und so, dass der Sachverhalt in guter Umgangssprache dargestellt werden kann; großer Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen			X			X
• große Bandbreite an Wortschatz; spontan verfügbare <i>classroom phrases</i>			X	X		
• in mindestens einer, besser 2 Fremdsprachen	X			X	X	
• in der Sprache der Partnerländer/-schulen etc.; die persönliche Haltung, dass es eine Selbstverständlichkeit ist, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können	X			X		
• in mehreren Fremdsprachen; dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner(innen) versteht; sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann; sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können	X			X	X	X
• positive Einstellung zum Sprachfach			X			X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULIE	BLL	GS	HS	RS
Interkulturelle Fähigkeiten*:	65	X	X	X	X	X
• ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland		X		X	X	
• Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur		X		X	X	X
• ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt		X				X
• Wissen über die Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes		X	X			X
• ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über mindestens 2 europäische Länder (zusätzlich zum Heimatland)		X		X	X	
• aufgrund eigener Reisen Kenntnis von mindestens 2 europäischen Ländern (zusätzlich zum Heimatland); Kenntnis von den Nachbarländern Deutschlands (mindestens 2 davon sehr gut)		X			X	
• Fachkompetenz in der Landeskunde der Zielsprachenländer			X			X
• Wissen über Staatsformen		X			X	
• Kenntnisse, sehr viel und profundes Wissen über Europa; Fach- und Faktenwissen über Europa als historischen, gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum		X		X	X	X
• ein fundiertes Fachwissen über die verschiedenen Dimensionen Europas und über das Zusammenarbeiten auf europäischer Ebene		X		X		
• Wissen über wirtschaftliche und politische Kooperationen in Europa		X			X	
• Wissen über die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt (z. B. über das gestufte Bachelor-/Mastersystem)		X				X
• ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse z. B. der Europäischen Kommission, des Europäischen Parlaments); Grundkenntnisse in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen		X			X	X

kann; das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist					
• Europaverständnis	X				X
• auf Auslandsaufenthalten basierende Kenntnis und Wertschätzung der Sprache	X				X
• ein fundiertes Fach- und Faktenwissen über die europäische Kultur/Europa als Kulturraum	X		X	X	X
• (ein fundiertes Fach-)Wissen über die Kulturen der anderen europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes	X		X		X
• Verständnis für die Kulturen der anderen europäischen Länder; im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnis von kulturellen Alltagsdetails (d. h. wie und warum sie so beschaffen sind), eine gute Kenntnis der dortigen ‚Kinderwelt‘ und die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen und es regelmäßig zu bereisen	X		X		
• intensive Beschäftigung mit den kulturellen Dimensionen des europäischen Auslands; auf Auslandsaufenthalten basierende Kenntnis und Wertschätzung der Kultur, der kulturellen Besonderheiten und Umgangsformen von anderen/von 2 bis 3 europäischen Ländern; Verständnis für die Unterschiede der europäischen Kulturen (z. B. beim Umgang mit dem Studium) aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer	X				X
• Verständnis für die anderen Wege, die europäische Staaten beschritten haben bzw. aktuell beschreiten (u. a. im Bereich der Kultur)	X			X	
• Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen		X			X
• Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders in ausländischen Betrieben, für andere Führungsstile (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb)	X	X		X	X
• Wissen über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas	X		X	X	
• Wissen über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen	X		X	X	X
• eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit und Toleranz; die Bereitschaft, das Fremde in den ‚Mittelpunkt des eigenen Denkens‘ zu stellen		X			X
• die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wiederzugeben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft	X		X	X	
• Verständnis für komplexe interkulturelle Zusammenhänge	X	X		X	X
• interkulturell zu denken und zu handeln		X			X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und -verständnis			X	X	X	X
• zum Transfer in die zielsprachliche Welt, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren			X		X	X
• das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren			X	X	X	
• den Schüler(inne)n einen Zugang zum Zielsprachenland zu bahnen, sodass das Land für sie konkret vorstellbar wird; die Kultur des Zielsprachenlandes für die Schüler(innen) erlebbar zu machen; den Schüler(inne)n zu zeigen, dass eine andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet			X	X		
• das Ziel, den Schüler(inne)n Weltheimat zu vermitteln			X		X	
• in der fremden zielsprachigen Welt das Lernen der Schüler(innen) zu organisieren			X			X
• im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg(inn)en aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können		X			X	X
Die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln*: d. h.	62	X		X	X	X
• ein für Schüler(innen) erlebbares Verständnis und Überzeugtsein von der Vielfalt Europas; einen persönlichen Bezug zum Thema in die Unterrichtsgestaltung einzubringen; den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen		X				X
• die Unterschiedlichkeit der Länder positiv zu konnotieren		X		X	X	
• bei der Themenwahl bereit und fähig sein, die Schülerinteressen zu beachten; Offenheit, Schüler(innen) immer wieder Themen selbst wählen zu lassen; den Fremdsprachenunterricht stark auf die Zielsprachenländer zu beziehen		X				X

<ul style="list-style-type: none"> • die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen; bestimmte Schnittpunkte/Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird; das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein) 		X		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • im Hinblick auf friedlose Zeiten in Europa den großen Wert dessen zu verdeutlichen, dass diese Zeiten überwunden sind, und die Aufgabe, die freundschaftlichen Bande zu erhalten 		X			X	
<ul style="list-style-type: none"> • die Aufgabe darzustellen, dass Europa errungen werden muss, weil es noch nicht gesichert ist; den Schüler(inne)n in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht 		X			X	X
<ul style="list-style-type: none"> • in den Unterricht einzubeziehen, was sich in der Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen bewegt und verändert; ihnen die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt zu erklären, sodass sie als Schulabgänger(innen) Informationen über Ausbildungsgänge einordnen und ihren weiteren Werdegang sinnvoll planen können 		X				X
<ul style="list-style-type: none"> • die Schüler(innen) zu fördern, die Kulturen der anderen Länder zu verstehen 		X		X	X	
<ul style="list-style-type: none"> • kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Länder zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln; Schüler(innen) fördern, die Kulturen der anderen Länder kennen und mögen zu lernen 		X		X		
<ul style="list-style-type: none"> • den Schüler(inne)n die Zielsprachenländer näher zu bringen und ihr Interesse daran zu wecken; ihnen die Kultur anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind; in theoretischer und möglichst praktischer Form die Kultur einzelner europäischer Länder, das alltägliche Leben der dortigen Bürger(innen), ihre Kleidungsstücke, Ernährungsweisen, Sitten und Lebensgewohnheiten sowie einzelne Städte einzubeziehen; die Jugendlichen zu befähigen, Verständnis für die Eigenarten der verschiedenen europäischen Länder und für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa zu entwickeln und sich in die jeweiligen politischen, wirtschaftlichen u. a. Zusammenhänge hineinzudenken 		X				X
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler(innen) für Europa zu sensibilisieren (z. B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern) 		X		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • bei den Schüler(inne)n ein Bewusstsein zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (u. a. Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen) 		X				X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• den Lernenden klarzumachen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten		X		X	X	X
• über Chancen und Probleme des Zusammenlebens in Europa mit den Schüler(inne)n direkt zu sprechen		X		X		
• den Schüler(inne)n in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenden Europas konkret aufzuzeigen		X			X	X
• identitätsstiftend zu unterrichten, sodass die Schüler(innen) sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet (nicht nur als Deutsche, sondern auch) als Europäer verstehen		X			X	X
• bei den Schüler(inne)n ein ‚Wir-Gefühl‘ als Europäer(innen) zu fördern		X		X		
• Unterricht und Schulleben so zu gestalten, dass die Schüler(innen) sich in anderen europäischen Ländern genauso wohl fühlen wie in Deutschland		X			X	
• die Jugendlichen zu befähigen, Europa als Ganzes zu sehen und ‚enger zusammenzuwachsen‘		X				X
• Unterricht aufzufassen und zu gestalten, ‚als wäre man mitten drin‘; Arbeitsformen zu verwenden, die der Schülerin/dem Schüler das Gefühl geben, ‚mitten drin statt nur dabei‘ zu sein; Projekte (z. B. COMENIUS) durchzuführen, um das Schülerinteresse zu wecken; die Schüler(innen) in einer multikulturell/international zusammengesetzten Schülergruppe an Aufgaben zusammenwirken zu lassen; Studienfahrten durchzuführen, in denen für die Schüler(innen) Interessantes eingebunden wird, von dem sie das Gefühl haben, dass es ihnen etwas bringt		X				X
• inner- und außerhalb des Klassenzimmers ‚Europa zu leben‘, es über die Klassenstufen der gesamten Sekundarstufe I hinweg zu behandeln, Lehr- und Lernprozesse konkreter (als nur z. B. mit Quellentexten und Filmausschnitten) zu gestalten; Europa so zu erklären, dass es jede Schülerin/jeder Schüler versteht		X			X	
• eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen		X		X	X	
• die Schüler(innen) bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen		X		X	X	X

• den Erwerb international anerkannter Fremdsprachenzertifikate zu fördern		X				X
Didaktische Kompetenz:	56	X	X	X	X	X
• das Konzept eines integrativen, als Spirale verlaufenden Musters von Unterrichtsprozessen verinnerlicht zu haben, das von Alltagserfahrungen mit dem sachfachlichen Gegenstand ausgeht, darauf Problemorientierte Unterrichtselemente wie Experimente etc. aufbaut, diese in Modelle überführt und sie zuletzt wiederum auf deren Verankerung im Alltag bezieht (integrativer Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug); Wissen, wie didaktische Reduktion anzuwenden ist etc.			X			X
• mit altersgerechten didaktischen Konzepten			X		X	
• auf sehr gutem Niveau in den schulart- und altersgerechten Unterrichtsprinzipien und didaktischen Konzepten, um einen sehr großen Spielraum zu haben für BLL			X	X		
• eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen			X	X	X	
• die Fähigkeit, Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren		X				X
• Europa fächerverbindend aus verschiedenen Perspektiven (Musik, Geschichte, Kunst, Geographie, Religion usw.) zu unterrichten		X		X	X	
• anhand praxisnaher Inhalte Europa für die Schüler(innen) vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen ‚begreif-bar‘ zu machen		X		X		
• Unterricht interessant zu gestalten		X	X		X	X
• Unterrichtsinhalte für die Schüler(innen) ansprechend aufzubereiten und zu vermitteln (z. B. für die Grundschule angemessen spielerisch)			X	X		X
• BLL so zu gestalten und zu unterrichten, dass es den Schüler(inne)n dauerhaft Spaß macht			X	X	X	
• beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet			X		X	
• Unterricht abwechslungsreich zu gestalten hinsichtlich der Medien, Arbeits- und Sozialformen		X				X
			X		X	X
• motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lern- und Arbeitsformen einzusetzen		X	X	X		
• handlungsorientiert zu unterrichten		X			X	X
• den Unterricht kreativ zu gestalten u. a. mit praktischen Arbeitsformen, solchen, die das Mitdenken fordern, und solchen, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen		X				X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULE	BLL	GS	HS	RS
• offene Unterrichtsformen zu praktizieren und vielfältiger vorzugehen als im herkömmlichen Unterricht; über ein großes Repertoire an Arbeitsformen zu verfügen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen			X			X
• Europa auf vielfältigen didaktisch-methodischen Wegen (Exkursionen etc.) schüler- und Problemorientiert sowie kontrovers zu behandeln		X			X	
• die Sozialformen gut zu arrangieren		X				X
• verschiedenen Lerntypen zu berücksichtigen und entsprechende Medien einzusetzen		X				X
• Wissen, welche Materialien wie einzusetzen sind			X			X
• Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und anderen Medien)			X	X		X
• mittels Sprachbad (Immersion), Lernmaterialien, Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“		X		X		
• Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten – in der fremden zielsprachigen Welt so, dass die Schüler(innen) sie sich erschließen können			X		X	
• erkundendes und erfahrendes Lernen zu realisieren			X		X	X
• auf Schüler(innen) angemessen an ihr intellektuelles Abstraktionsniveau zu reagieren			X	X	X	
• die Fähigkeit, die Lerninhalte den Schüler(inne)n gut zu erklären: z. B. anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler(innen) zu „übersetzen“, Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, den Schüler(inne)n Lernhilfen zu geben; Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtlichen Ereignissen		X				X
• Bereitschaft(trotz der zu bewältigenden Stofffülle), den Schüler(inne)n Zeit zu geben zum Verstehen, zum Wiederholen, zum Lernen voneinander etc.; Gruppenarbeits- und Wiederholungsphasen im Unterricht einzuplanen		X	X		X	
• im Unterricht Zeit zu geben, um Schülerreferate und -plakate ausführlich nachzubesprechen			X			X

• Schülerfragen ausführlich zu beantworten		X			X	
• im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen zu geben (z. B. Plakate, Referate)			X			X
• den Schüler(inne)n verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen		X		X		
• Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern			X		X	
• die Schüler(innen) auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen)		X				X
• der Sprachkompetenz nachgeordnet			X			X
Sachkompetenz:	51	X	X	X	X	X
• solide		X		X	X	
• hoch und auf aktuellem Stand		X			X	
• gut			X	X	X	
• sehr gut im Fachwissen und in der Fachdidaktik; sich im Sachkontext des bilingual zu unterrichtenden Faches gut auszukennen			X			X
• im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen		X		X	X	X
• naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse		X	X		X	X
• schulart-, schulstufen-, themen- und aufgabenspezifisch		X	X			X
• übergreifende fachliche Kompetenzen einer guten Lehrkraft		X				X
• allgemein; abhängig von der Güte des zur Verfügung stehenden Materials			X			X
• die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben		X		X	X	X
• Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen			X	X	X	X
• fachwissenschaftlicher Hintergrund durch das Studium des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; ein Sachfachstudium ist nicht erforderlich, weil Lehrkräfte (mit einer Ausbildung für das Lehramt und der Beherrschung der Didaktiken von 2 oder 3 Fächern) sich sehr gut in andere Fächer einarbeiten und didaktisch überlegten Unterricht erteilen können			X			X
• um sich in die Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL einzuarbeiten			X	X		X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• um die Unterrichtsthemen einzuschätzen nach ihrer Eignung für zielsprachigen oder deutschsprachigen Unterricht			X		X	
• um aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) im Unterricht zu verwenden		X				X
• um zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende fremdsprachliche Material inhaltlich angemessen ist, wie es sinnvoll verändert (z. B. reduziert) werden kann, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann und wie es in den Unterricht gut einzubinden ist			X			X
• umfangreich, um die spontanen Schülerfragen (neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten) zu beantworten		X	X	X		
• großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; so gut über das Thema informiert zu sein, dass die Lehrkraft Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann			X			X
• eigenes tiefes Verständnis dessen, was sie vermittelt, sodass sie auf Schülerrückfragen antworten kann		X				X
• positive Einstellung zum Sachfach			X			X
• Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerterweise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung)			X		X	
• eine Ausstrahlung ihrer hohen Fachkompetenz, damit die Schüler(innen) das Vertrauen haben bzw. behalten, bei der Lehrkraft sehr viel lernen zu können und sie respektieren		X		X		
• mit Ausstrahlung, damit die Lernmotivation der Schüler(innen) erhalten bleibt		X	X	X		
• die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler(innen) anzuknüpfen		X	X	X	X	
Die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d. h.	37	X	X	X	X	X
• die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen		X		X	X	X
• wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimattraums			X	X		

• die Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen		X			X	X
• Schüler(innen) zu Toleranz zu erziehen		X	X	X	X	X
• die Toleranz der Schüler(innen) gegenüber Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland (z. B. mit festen Austauschpartner(inne)n im Zielsprachenland) praktisch einzuüben (z. B. beim gegenseitigen Besuch Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen)		X		X	X	
• die Schüler(innen) zu Offenheit, Verständnis und vor allem zu ‚Grenzoffenheit‘ zu erziehen		X		X	X	X
• die Schüler(innen) zu erziehen zu Einfühlungsvermögen, Zuverlässigkeit, Disziplin, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen		X	X		X	X
• den Schüler(inne)n Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d. h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen		X			X	X
• bei den Schüler(inne)n Teamfähigkeit zu fördern		X	X			X
• bei den Schüler(inne)n Sozial- und Kommunikationsfähigkeit (einschließlich der Muttersprache/L1 und des Umgangs miteinander) zu fördern			X			X
• den Schüler(inne)n dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen		X			X	X
• den Schüler(inne)n verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen		X			X	X
• den Schüler(inne)n Lernkompetenz zu vermitteln		X				X
• den Schüler(inne)n Problemlösungsfähigkeiten zu vermitteln, d. h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen		X			X	X
• alle Schüler(innen) auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten		X				X
• die Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung von Sozialkompetenz vorausschauend zu nutzen		X	X	X		
• einen negativen Umgang mit interkulturellen Erfahrungen bei Schüler(inne)n aufzufangen		X				X
• für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen		X				X
Die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d. h.	34		X	X	X	X
• vernetzt zu denken			X	X	X	
• über gute Konzepte für BLL, die eine Zertifizierung einschließen, zu verfügen			X			X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• einen integrativen Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug zu vertreten, weil die Schüler/innen ohne Erfahrungen mit BLL die Fremdsprache lediglich als Lerngegenstand, nicht aber als Kommunikationsmittel für das Erlernen von Sachinhalten kennen			X			X
• das Sach- und Sprachlernen der Schüler(innen) zusammenzuführen mit Verständnis dafür, dass die Schüler(innen) im BLL sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen			X	X	X	X
• sich bewusst zu sein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst)			X	X	X	
• die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen			X		X	
• in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht; die Grenze zu erkennen, welche Inhalte (z. B. stark emotional Besetztes) doch besser in der Muttersprache (/L1) zu behandeln sind			X			X
• überzeugt zu sein, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an den Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten)			X	X	X	
• die Zielspr. in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>)			X	X	X	X
• Kompetenzprofil einer Klassenlehrkraft, um Zielsprache und Sachfächer in dieser Funktion extensiv zu unterrichten			X	X		
• die Prinzipien und Grundsätze des BLL zu verstehen			X			X
• auszuwählen/zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen, -situationen und -inhalte sich für BLL anbieten			X	X	X	
• die Unterrichtsfächer und -themen natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schüler(innen) zu verbinden; die Zielsprache als Medium zu nutzen auf der Basis hoher Sprachkompetenz			X	X		
• sprachlich und inhaltlich zu reduzieren, damit die Schüler(innen) in der Zielsprache folgen können			X			X
• Unterrichtsinhalte gut, für die Schüler(innen) verständlich zu erklären (durch die Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, das schrittweise Erarbeiten umfangreicher Texte, das Anlegen von Wortschatzlisten, Bildern, Diagrammen und Tabellen etc.), was „rüberzubringen“ und nachzufragen, ob sie es verstanden haben			X		X	

• stärker zu strukturieren und insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht			X			X
• stärker zu visualisieren, damit die Schüler(innen) in der Zielsprache folgen können; mit Materialien zu arbeiten, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen			X			X
• für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen			X			X
• Schüler(innen) anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden			X	X		X
• hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler(innen) in der Fremdsprache richtig versteht			X			X
Fremdsprachendidaktische Fähigkeit:	28	X	X	X	X	X
• Wissen (über Fremdsprachendidaktik) auf der Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung			X	X	X	X
• didaktischen Ideenreichtum, um den Unterricht so wenig lehrerzentriert wie möglich zu gestalten		X		X		
• ist von der Fähigkeit, guten Heimat- und Sachunterricht zu erteilen, nicht abgedeckt		X		X		
• alle Schüler(innen) zu befähigen, sich in der Muttersprache (/L1) und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen		X		X	X	X
• den Schüler(inne)n Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln		X		X	X	X
• den Schüler(inne)n ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.)		X		X		
• anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d. h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes, zu fördern		X			X	X
• ein gewisses Leistungsniveau für alle Schüler(innen) zu erreichen; Fremdsprachen so zu vermitteln, dass sich die Lernenden in der bzw. den Fremdsprachen bewegen können		X				X
• Fremdsprachenunterricht zu erteilen, der das freie, spontane Sprechen und die Sprachanwendung betont, sodass das Lernen nachhaltig stattfindet		X				X
• mit Schüler(inne)n die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z. B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler(innen), wann wer anruft)		X	X			X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen		X				X
• die Schüler(innen) in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen			X	X		
• die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und Gesprochenes handelnd zu veranschaulichen			X	X		
• (Fertigkeiten) in (der) Wortschatzarbeit			X	X		X
• Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache			X		X	
• vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler(innen) für die Kommunikation im BLL zu fördern			X	X		X
Medienkompetenz:	27	X		X	X	X
			X			X
• die Bereitschaft, vielfältige Medien in den Unterricht einzubeziehen, um die Inhalte anschaulich zu vermitteln und um den Unterricht interessant zu gestalten		X			X	
• mit Materialien anschaulich zu arbeiten, sodass Schüler(innen) sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden			X			X
• mit den Schüler(inne)n vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen		X			X	X
• anhand praxisnaher Medien Europa für die Schüler(innen) vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen ‚begreif-bar‘ zu machen		X		X		
• mit Materialien zu arbeiten, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen; zielsprachliche Lernmaterialien bereitzustellen und keine deutschsprachigen Lehrmaterialien einzusetzen; zu erkennen und zu bewerten, wie fremdsprachliches Material in den Unterricht gut einzubinden ist			X			X
• ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, zu erklären und zu besprechen			X			X

• Bereitschaft, konsequent Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten			X			X
• die Gewohnheit, als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge von Reisen ins Zielsprachenland mitzubringen		X		X		
• Kenntnis von Kriterien dafür, ob gefundene Materialien geeignet sind; zu erkennen und zu bewerten, wie das zu verwendende fremdsprachliche Material sinnvoll verändert (z. B. reduziert) werden kann; Unterrichtsmedien für die Schüler(innen) ansprechend aufzubereiten			X			X
• Freude an Materialsuche und -erstellung			X			X
• Lernmaterial selbst herzustellen		X		X		
• immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen und viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen		X				X
• zu erkennen und zu bewerten, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann			X			X
• im Umgang mit den neuen Medien (z. B. dem Internet)			X			X
• die neuen Medien (insb. das Internet) zu nutzen zur eigenen Vorbereitung und in der Unterrichtsarbeit mit den Schüler(inne)n		X				X
• neue, bei den Schüler(inne)n beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z. B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS zu senden und Hausaufgaben im Web bereitzustellen)		X	X			X
• mediale Begegnungen durchzuführen: mit den neuen Medien fachunabhängig Kontakte zu Schulen in Europa zu pflegen, mit anderen Partner(inne)n in Europa zu kommunizieren		X				X
• mittels Videokonferenz Expert(inn)en aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen		X	X			X
• moderne Medien, weil sie für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (z. B. bei virtuellen Meetings)		X	X			X
Entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über	24	X	X	X	X	X
• sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc.			X	X	X	
• die Verarbeitungsprozesse und Lernvorgänge im Gehirn		X		X	X	X
• das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. darüber, wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengesetzt werden, sowie beim Spracherwerb			X	X	X	X
• somatisches Lernen, die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache		X		X	X	
• das Lernen der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsphasen		X		X	X	

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• die Motivation der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsphasen		X		X		
• die starke Verbindung im Spracherwerbsprozess zwischen dem Sprachangebot und der geistig-emotionalen Entwicklung der Schülerin/des Schülers			X	X		
• das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung, ausgehend von der Schülerin/dem Schüler (und nicht des Unterricht-haltens, ausgehend von sich als Lehrkraft)		X	X	X	X	X
• die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc.		X		X	X	
• die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten lernen kann		X		X	X	
Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht:	19	X		X	X	X
			X	X		X
• wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums		X	X	X		
• die Bereitschaft, außerschulische Lernorte aufzusuchen			X	X		
• die Bereitschaft, mit den Schüler(inne)n in europäische Regionen, die eine besondere Nähe zwischen den grenznahen Völkern aufweisen (z. B. die Oberrheinregion oder das Grenzgebiet Dänemark/Deutschland), zu fahren und sie anhand geeigneter Themenbereiche (Atomkraft, Sport etc.) kennen zu lernen		X			X	
• die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen		X			X	X
• die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten		X		X	X	X
			X	X		X
• die Fähigkeit zur Durchführung von Originalbegegnungen: Schülerbegegnungen, Elternbegegnungen, Begegnungen der Schulgemeinden, Schulfahrten zu europäischen Zielen, COMENIUS-Projekten etc.		X				X
• Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen			X			X

• sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben		X		X	X	X
• Organisationsvermögen			X	X		
• Organisationsfähigkeit, um Schüler(innen) verschiedener Nationalitäten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen (im grenznahen Raum und nach Möglichkeit auch außerhalb)		X				X
• an anderen Lernorten handlungsorientiert zu unterrichten		X			X	X
Systemkenntnis:	19	X		X	X	X
• von Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland		X		X	X	
• einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt		X		X	X	
• der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung		X	X		X	
• der Anforderungen, die die Berufsausbildung und -praxis/Arbeitsleben an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen – (nach Möglichkeit) aus eigener Anschauung und Erfahrung		X	X			X
• Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung (d. h. Mitarbeit in einem in- und einem ausländischen Betrieb)		X			X	X
• mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland			X		X	
• gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Real-schüler(innen) im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss		X	X		X	X
• die Fähigkeit, den Schüler(inne)n die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln			X		X	X
• systemisches Denken		X		X	X	
• das Bewusstsein, dass die nächste Generation Europa stärker als zusammenwachsende Einheit erleben wird als jede Generation davor		X				X
Die Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen:	18	X	X	X	X	
• ‚neugieriges‘ Interesse an den Schüler(inne)n, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen		X		X	X	
• Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation: zunächst (d. h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler(innen) wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben		X		X	X	

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULE	BLL	GS	HS	RS
<ul style="list-style-type: none"> die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, sodass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z. B. die Herkunftsländer der Schüler(innen) in erlebnisorientierter und personennahe Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) 		X	X	X	X	
<ul style="list-style-type: none"> Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen 		X	X	X	X	
<ul style="list-style-type: none"> die Vorkenntnisse der Schüler(innen) aufzugreifen 			X	X		
<ul style="list-style-type: none"> die Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler(innen) und auf ihr Sprachverhalten einzustellen 		X	X	X	X	
Die Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem/interkulturelle Kompetenz zu vermitteln*:	14	X		X	X	
<ul style="list-style-type: none"> Schüler(innen) zu fördern, offen zu werden für andere Kulturen; ihren Blick für Europa zu öffnen 		X	X			
<ul style="list-style-type: none"> bei den Schüler(inne)n ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z. B.: Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen) 			X			X
<ul style="list-style-type: none"> Schüler(inne)n auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt 		X		X	X	
<ul style="list-style-type: none"> den Schüler(inne)n vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann 		X		X	X	
<ul style="list-style-type: none"> den Schüler(inne)n die Möglichkeit zu geben, sich die fremde zielsprachige Welt zu erschließen 			X			X
<ul style="list-style-type: none"> Schüler(innen) in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten; ihnen schrittweise zu helfen, die 2 Welten zu integrieren 		X		X	X	
<ul style="list-style-type: none"> die Schüler(innen) andere europäische Länder kennen lernen zu lassen über das Zielsprachenland, die Heimatländer der ausländischen Schüler(innen) oder von den Kindern (Jugendlichen) bereiste Urlaubsländer 		X		X		

• Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen		X		X		
• den Schüler(inne)n die Kulturen anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind			X			X
• Schüler(inne)n mit Begeisterung (in der eigenen Erfahrung begründet) die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen		X		X	X	
• bei den Schüler(inne)n Berührungsängste abzubauen anhand von Begegnungen (kultureller Art, Austausch, Städtepartnerschaften, Sportbegegnungen etc.)		X			X	
• für das interkulturelle Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen			X			X
Methodenkompetenz:	13	X		X	X	X
• allgemein			X			X
• schulart-, schulstufen-, themen- und aufgabenspezifisch		X	X			X
• in sachfachtypischen Arbeitsweisen			X			X
• methodische Fachkompetenzen, um zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende fremdsprachliche Material methodisch angemessen ist, wie es sinnvoll verändert (z. B. reduziert) werden kann, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann und wie es in den Unterricht gut einzubinden ist			X			X
• sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen		X		X	X	X
• Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen		X		X	X	X
• über Informationsbeschaffungsmethoden zu verfügen (Wissen, wo Informationsmaterialien wie zu finden sind)			X			X
Die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen:	12	X			X	X
• den Schüler(inne)n ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d. h. für die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten mittels Zuverlässigkeit, Können, Leistungswille, Flexibilität, Lernbereitschaft etc., sowie Verständnis für die Bedeutung dieser Qualitäten in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer(inne)n		X			X	X
• den Schüler(inne)n sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen		X			X	X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• den Schüler(inne)n ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass ihr einziges ‚Kapital‘ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen		X			X	X
• den Schüler(inne)n die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln		X			X	X
• die Schüler(innen) ein Stück weit auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten; leistungsschwache Hauptschüler(innen) für die Praxis fit zu machen		X			X	
Fähigkeit zur Leistungsbewertung:	7		X			X
• Bereitschaft, von den Schüler(inne)n Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen			X			X
• gegenüber der Schülerin/dem Schüler Fehlertoleranz in der Zielsprache zu üben; den Unterricht so durchzuführen, dass ‚nicht die Kinder (Jugendlichen) dadurch gehemmt sind, dass sie etwas Falsches sagen‘, sondern dass die Lehrkraft ‚auch mal was stehen lässt, was im Moment vielleicht nicht perfekt ist, zumindest am Anfang‘			X			X
• psychologisch geschicktes Korrekturverhalten; sprachlich fehlerhafte Schüleräußerungen indirekt zu korrigieren			X			X
• Sensibilität bei der Notengebung im Hinblick darauf, ob die Lehrkraft die Schüler(innen) in der Fremdsprache richtig versteht			X			X
• in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben			X			X
Sprachkompetenz:	6	X		X	X	
• allgemein		X		X	X	
• ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt		X		X	X	
• gute muttersprachliche Kompetenz (z. B. situations- und rollenadäquater schriftlicher und mündlicher Ausdruck, für die Zuhörer(innen) altersangemessene Sprache, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in		X		X	X	

schriftlicher Form zu reduzieren, spontan Synonyme anzugeben)						
Evaluationskompetenz:	5	X	X			X
• setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen und als förderliches Vorhalten eines Spiegels		X	X			X
• Bereitschaft, den eigenen Unterricht mit dem gesunden Menschenverstand auszuwerten			X			X
• erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei der Schülerin/dem Schüler ankam bzw. nicht ankam und warum			X			X
• mit den Schüler(inne)n in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess einzutreten, die konstruktive Kritik der Schüler(innen) zu fördern und zu berücksichtigen		X				X
Diagnosefähigkeit:	4		X	X	X	
• festzustellen, wo die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler genau steht – sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung			X	X		
• die Stärken und Schwächen der Schüler(innen) gut einzuschätzen			X		X	
• auch für Schüler(innen) anderer Kulturen			X	X	X	
Die Fähigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln:	3		X			X
• gemeinsam mit den Schüler(inne)n Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten			X			X
• alle Schüler(innen) auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten			X			X
• für das informationstechnische Lernen der Schüler(innen) eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen			X			X
Gesamt:	580	X	X	X	X	X
* In Teilen dieser Kompetenzen liegen Überschneidungen vor, denn nicht in allen 6 qualitativen Inhaltsanalysen fand jede der 3 Kompetenzen zur Generalisierung und Reduktion Verwendung.						

Abb. 102: Fachlich-methodische Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I

5.7.5 Einzelkompetenzspezifische Betrachtung der sozial-kommunikativen Lehrerkompetenzansprüche

Die subjektiven Theorien der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer beinhalten 11 sozial-kommunikative Lehrerkompetenzansprüche. Darunter werden für beide Lehr-/Lernbereiche an allen 3 Schularten genannt: Offenheit, Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit, Empathiefähigkeit und Teamfähigkeit – mit schulart- und lehr-/lernbereichsspezifischer Prägung, und das gilt wiederum auch für das Gros der folgenden Dispositionen. Realschulartspezifisch ist der Anspruch an Kontakte für beide Lehr-/Lernbereiche. Ausschließlich EULLE-spezifisch werden keine Erwartungen geäußert. Hingegen fordern die Befragten BLL-spezifisch szenische Darstellungsfähigkeit und (ausschließlich von BLL-Grundschullehrkräften) die Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören. Vier Kompetenzen gelten je nach Teilkompetenz für EULLE und/oder BLL an Grund-, Haupt- und/oder Realschulen in kompetenzspezifischer Kombination: die Fähigkeit zu einer guten/effektiven Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern, Sozial- und Kommunikationsfähigkeit, Toleranz sowie Zuverlässigkeit.

Sozial-kommunikative Lehrerkompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der IP (Datensätze P4/3-A I bis P4/3-F I)	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
Offenheit:	49	X	X	X	X	X
• (ein großes Maß an) Aufgeschlossenheit		X		X	X	X
• Neugierde		X		X	X	
			X			X
• Offenheit im Sinne eines geweiteten Blicks (möglichst auf der Grundlage eigener Auslandserfahrung)		X		X		
• eine offene Haltung; ‚offene‘ Augen, Ohren, Gefühle und Hände		X				X
• für die Situation des Lebens jetzt und heute in ihrer Region, für die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen, für Europa als Gesamtes, für andere Kulturen und Sprachen		X			X	X
• für aktuelle Entwicklungen		X				X
• für andere Menschen			X			X
• für andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen		X	X	X	X	
• für andere Menschen: im direkten persönlichen Kontakt mit den Jugendlichen, Lehrkräften etc. der europäischen Kooperationspartner(innen) im Arbeitskontext und im privaten Kontext; in der Kommunikation		X				X
• für Nähe und Beziehung		X	X	X	X	
• dafür, dass die Schüler(innen) einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen			X	X		
• mit anderen Menschen (z. B. Vertreter(inne)n anderer Bildungseinrichtungen, Schulen anderer Länder) zu kooperieren			X	X		
• in der Kommunikation als Grundeinstellung			X			X
• für Europa: große Offenheit gegenüber Europa als gesamtes, für das europäische Ausland, andere Kulturen und Sprachen		X		X		

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
• europaweit		X				X
• grundsätzlich „in jeder Richtung“			X			X
• für transparentes Arbeiten: die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen			X	X	X	
• in Schule und Unterricht ein Stück weit den Realitätsbezug hereinzuholen, das einzubeziehen, was sich in der Welt nach der Schule, der Arbeitswelt und in anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule bewegt und verändert			X			X
• für transparentes Arbeiten: sodass die Schüler(innen) Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben		X	X			X
• für transparentes Arbeiten: die Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen		X	X	X		
• Öffnung nach außen/zu Fremdem		X		X	X	
• für das Andere/Fremde		X	X			X
Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit:	31	X	X	X	X	X
• die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg(inn)en) abzustimmen		X		X	X	X
• abgestimmte Konzepte gemeinsam zu tragen und einzuhalten (statt lediglich Arbeitsblätter auszutauschen und die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei zu lassen)		X	X			X
• andere Kolleg(inn)en mit ihren Kompetenzen in den Unterricht einzubinden; mit BLL unterrichtenden Kolleg/innen zu kooperieren			X		X	
• fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzubeziehen (an geeigneter Stelle z. B. Eltern als Expert(inn)en)		X	X	X		

• Eltern ins Schulleben einzubinden		X	X	X	X	
• Expert(inn)en in den Unterricht einzubeziehen		X				X
• außerschulische Partner(innen), Gäste aus Lehreraustauschen und die Schulgemeinde in den Unterricht etc. einzubeziehen		X	X	X		
• Expert(inn)en (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen; die Bedeutung von Muttersprachler(inne)n im Unterricht zu sehen und ihre Einbindung auf regelmäßiger Basis zu organisieren		X				X
• mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen		X				X
• sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen		X		X	X	X
• im Hinblick auf Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg(inn)en aus dem europäischen Ausland – u. a. um ihnen das örtliche Spezifikum des Öffnungsprozesses (der Region zur europäischen Entwicklung hin) verständlich zu machen		X			X	X
Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber Menschen u. a. um	23	X	X	X	X	X
• von der Schülerin/dem Schüler auszugehen		X	X	X	X	X
• ein Gespür für Eltern zu haben		X	X	X		
• Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler(innen) zu haben		X	X	X	X	
• Verständnis für Kinder und Jugendliche in ihrem aktuellen Lebensraum		X				X
• um auf das gesellschaftliche Umfeld (z. B. Schule im ländlichen/dörflichen Raum) einzugehen		X				X
• für die Lernsituation der Schüler(innen) (um ihr Leistungsvermögen einzuschätzen)			X			X
• einzuschätzen, welche Anforderungen der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler zumutbar sind			X	X		
• um sich einzufühlen in die Schwierigkeiten der Schüler(innen) im Umgang mit der interkulturellen Erfahrung als auch um sich einzufühlen in die andere Kultur und letztlich um die Unterschiedlichkeiten gegenüber den Schüler(inne)n zu begründen und aufzuarbeiten, damit es nicht zu einer Ablehnung der anderen Menschen kommt		X				X
• die Schüler(innen) vorsichtig an die Zielsprache als Arbeitssprache heranzuführen, weil Schüler(innen) teilweise mit Ängsten darauf reagieren			X	X		
• Einfühlungsvermögen		X		X	X	X

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
Teamfähigkeit:	20	X	X	X	X	X
• ein hohes Maß			X		X	
• allgemein		X	X			X
• um das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten		X	X	X	X	X
• hohe Bereitschaft, an der Schule mit der Kollegin/dem Kollegen vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammenzuarbeiten			X	X	X	
• um mit den Kolleg(inn)en innerhalb des Faches und fächerübergreifend (allgemein und in den Fächerverbünden des neuen Bildungsplans) zusammenzuarbeiten		X				X
• um mit den Kolleg(inn)en und insb. der Kollegin/dem Kollegen vom anderen Fach zusammenzuarbeiten			X			X
• um das komplexe Thema Europa zusammen mit Lehrerkolleg(inn)en, Eltern, Schüler(inne)n u. a. zu erarbeiten, Themen ständig abzusprechen, in Projekten gemeinsam zu arbeiten etc.		X		X	X	
• um Konsens über die europäische Dimension an der Schule zu finden und sie als Unterrichtsprinzip konsequent in allen Fächern zu vertreten; gemeinsam nachzudenken, wie bei den Schüler(inne)n eine Europaorientierung zu erreichen ist, und mit Kolleg(inn)en Umsetzungsideen, -methoden etc. auszutauschen		X				X
• um transparent zu arbeiten			X		X	
Fähigkeit zu einer guten/effektiven Beziehung mit den Schüler(inne)n:	16	X	X		X	X
• Einstellung, dass alle Schüler(innen) gleich wertvoll sind			X		X	
• Geschicklichkeit in der Menschenführung		X				X
• einen guten Kontakt mit den Schüler(inne)n (mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit)		X			X	

• einen guten Bezug zu ihnen zu haben; mit den Schüler(inne)n gut zu reden; gut mit den Schüler(inne)n zusammenzuarbeiten; eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen			X		X	
• im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse eine gute persönliche Beziehung zu den Schüler(inne)n		X				X
• Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler(inne)n		X	X		X	X
• eine gewisse Disziplin zu sichern und den Schüler(inne)n zu vermitteln, dass in der Schule nur ein Miteinander und ein Füreinander funktionieren und dass die am Schulleben Beteiligten ein gemeinsames Ziel haben		X				X
• die Schüler(innen) fördern und fordern		X				X
• Grundhaltung zu den Schüler(inne)n, dass diese mehr können, als man ihnen im schulischen Raum gegenwärtig zutraut			X			X
• den Schüler(inne)n zuzutrauen, die Fremdsprache zu benutzen, um sich miteinander über Unterrichtsinhalte zu unterhalten			X			X
• Schüler(innen) ein Stück weit zu ‚zwingen‘, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen		X				X
Sozial- und Kommunikationsfähigkeit:	14	X		X	X	X
• allgemein		X		X	X	
• verstärkt (einschließlich der Muttersprache/L1 und des Umgangs miteinander); aufgabenspezifisch		X	X			X
• ausgeweitet		X				X
• sich Zeit zu nehmen für die Schüler(innen)			X		X	
• bei Problemen im BLL das Gespräch mit Schüler(inne)n und Eltern zu suchen			X		X	
• den Schüler(inne)n und Eltern zuzuhören			X		X	
• im Umgang mit den Partner(inne)n des europäischen Auslandes schnell zu spüren, welche Körpersprache, Umgangsformen üblich sind, und sich zum einen selbst anpassen und zum anderen dies vermitteln zu können		X				X
• Sprachkompetenz (verstärkt auch in der Muttersprache/L1); Toleranz; Durchsetzungsvermögen; Zuverlässigkeit		X				X
Toleranz:	7	X	X	X	X	
• allgemein		X	X	X	X	

	Nennungen insg.	Lehr-/Lernbereich		Schulart		
		EULLE	BLL	GS	HS	RS
Kontakte:	5	X	X			X
• ins europäische Ausland im beruflichen und auch im persönlichen Bereich haben und pflegen		X				X
• zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland		X	X			X
• vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule		X	X			X
Szenische Darstellungsfähigkeit:	3		X	X	X	
• Pantomime			X	X		
• Theater			X	X	X	
Zuverlässigkeit:	3	X			X	
• allgemein		X			X	
			X		X	X
Die Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören:	1		X	X		
• allgemein			X	X		
Gesamt:	172	X	X	X	X	X

Abb. 103: Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I

5.7.6 Zusammenfassung der einzelkompetenzspezifischen Betrachtung von Lehrerkompetenzansprüchen

Die subjektiven Theorien der Befragten sind in den 4 kompetenzklassenspezifischen Inhaltsanalysen (vgl. Abb. 100 bis 103 in den Kapiteln 5.7.2 bis 5.7.5) auf 2 Ebenen dargestellt: als Einzelkompetenzen (die dort grau unterlegten Zwischenüberschriften) und als Teilkompetenzen (die dort mit *Bulletpoints* gekennzeichneten Textzeilen). Beide Ebenen fasse ich hier zusammen, und um diese einzelkompetenzspezifische Sicht auf die Ergebnisse der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen der Interviewprotokolle abzuschließen, frage ich nach der Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten.

Hier fasse ich zunächst die Ergebnisse auf der Ebene der Teilkompetenzen zusammen: Zum einen beschreiben die Teilkompetenzen die erwarteten Lehrqualifikationen unterschiedlich detailliert und – schulart- bzw. lehr-/lernbereichsspezifisch – ausdifferenziert: Oft (aber nicht immer) sind die am häufigsten genannten Qualifikationen auch die am ausführlichsten beschriebenen; die am seltensten genannten Lehrerkompetenzen sind oft (aber nicht immer) am knappsten beschrieben. Zum anderen sind auch die für beide Lehr-/Lernbereiche und für alle 3 Schularten gefordert Einzelkompetenzbezeichnungen – genau genommen – nicht lehr-/lernbereichs- oder schulartübergreifend aufgrund der unterschiedlichen Teilkompetenzen. Ich veranschauliche dies am Beispiel der personalen Kompetenz ‚professionelles Selbstverständnis‘ und der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenz ‚Erfahrungswissen‘. In beiden Fällen sind die lehr-/lernbereichsspezifischen Teilkompetenzen (in Abb. 104 weiß unterlegt) bzw. schulartspezifischen Teilkompetenzen (dunkelgrau unterlegt) zahlreicher als die den Lehr-/Lernbereichen bzw. den Schularten gemeinsamen Teilkompetenzen (hellgrau unterlegt):

Professionelles Selbstverständnis für Realschullehrkräfte (Schattierung zur Unterscheidung der Lehr-/Lernbereiche: EULLE, EULLE+BLL, BLL):
ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur
ein klares Rollenverständnis und ein Berufsethos
klar geordnete Vorstellungen von der eigenen beruflichen Zuständigkeit
die Einstellung, dass das Fördern und Begleiten von Veränderungsprozessen (...) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist
das Selbstverständnis, Europäer(in) zu sein und sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren ...; im alltäglichen Schulunterricht den Europagedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema zu machen
die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc.
die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler(innen) zu wirken
Identifikation mit BLL, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache
trotz der doppelten Kompetenz (Sachfach und Zielsprache) Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts

Abb. 104: Vergleich der lehr-/lernbereichsspezifischen und -gemeinsamen Teilkompetenzen in der personalen Kompetenz ‚professionelles Selbstverständnis‘

Erfahrungswissen für EULLE (Unterscheidung der Schularten: GS, GS+HS, HS):
Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten
im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler(innen) eine besondere, zusätzliche pädagogische Ausbildung
eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung
Auslandserfahrung: Studium
Auslandserfahrung: wiederholt
Auslandserfahrung: in Europa mit vielfältigen Erfahrungen
Auslandserfahrung: in Arbeits- und Weiterbildungskontexten
Auslandserfahrung: wenn möglich auch Arbeit
Auslandserfahrung: um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler(innen) später konfrontiert werden
Auslandserfahrung: aus persönlicher Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandsaufenthalten
aus Lehreraustauschen
Reiseerfahrungen aus fremden Ländern
mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland
zeitlich begrenzte Mitarbeit (mindestens 6 Monate) in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette ‚Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess‘
private Kontakte ins europäische Ausland: Freundschaften und Urlaubsreisen aus persönlichem Interesse, woraus auch Unterrichtsinhalte fließen
Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z. B. mit mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu)
Erfolgsenergebnisse

Abb. 105: Vergleich der schulartspezifischen und -gemeinsamen Teilkompetenzen in der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenz ‚Erfahrungswissen‘

Nun fasse ich die Ergebnisse der Kapitel 5.7.2 bis 5.7.5 auf der Ebene der Einzelkompetenzbezeichnungen weiter zusammen. Dazu betrachte ich alle für Grund-, Haupt- bzw. Realschulen für EULLE bzw. BLL genannten Einzelkompetenzen. Ich zähle jede Einzelkompetenzbezeichnung einfach (auch wenn sie für mehrere Schularten und/oder Lehr-/Lernbereiche gefordert ist) und erhalte so insgesamt 68 Kompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten. – Allerdings, und das ist wichtig zu beachten, verkürzt diese Zusammenschau die subjektiven Theorien der Befragten auf die generalisierenden Kompetenzbezeichnungen, unterschlägt sozusagen ihre Teilkompetenzen und damit ihre jeweiligen schulart- bzw. lehr-/lernbereichsspezifischen Ausprägungen; die Zusammenschau darf somit nicht darüber hinwegtäuschen, dass z. B. EULLE an Grundschulen nicht die gleiche Art von Erfahrungswissen erfordert wie EULLE an Realschulen oder wie BLL an Grundschulen (gemäß den subjektiven Theorien der Befragten). – Abb. 106 zeigt,

- welche Lehrerkompetenzen überhaupt für erforderlich erachtet werden,
- welche (und wie viele) Dispositionen als umfassend gültig (also für beide Lehr-/Lernbereiche an allen 3 Schularten), als lehr-/lernbereichsspezifisch gültig, als schulartspezifisch gültig oder als in mehreren Kombinationen gültig erachtet werden (in den Tabellenzeilen),
- welche (und wie viele) Kompetenzen zu welchen Kompetenzklassen zählen (in den Tabellenspalten),
- bei welchen (und wie vielen) Qualifikationen die Befragten besonders stark übereinstimmen (in Fettdruck gehalten bzw. unterstrichen).

<u>Zusammenschau aller in den subjektiven Theorien der Befragten für EULLE bzw. BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen</u> (verkürzt um die – je nach Schulart und Lehr-/Lernbereich teilweise unterschiedlichen – Teilkompetenzen; fett gedruckt sind die Lehrerkompetenzansprüche, die mit ihrer durchschnittlichen Nennungshäufigkeit über der aller 68 liegen; <u>unterstrichen</u> sind die Lehr-/Lernbereiche und Schularten, für die die Kompetenzen ‚eher häufig‘ und ‚häufig‘ gefordert sind)					
Kompetenz- klasse: Lehr-/Lernbe- reich, Schulart:	PERSONAL	AKTIVITÄTS- und UMSETZUNGS- ORIENTIERT	FACHLICH- METHODISCH	SOZIAL- KOMMUNIKATIV	Sum- me
EULLE/BLL an GS/HS/RS	profess. Selbstverständnis (<u>EULLE an GS</u>) Lernbereitschaft Mündigkeit	Erfahrungswissen (<u>EULLE an GS, HS, RS</u>)	zielsprachl. Kompetenz (<u>EULLE an GS, HS; BLL an GS, HS, RS</u>) Interkulturelle/s Fähigkeit/Wissen (<u>EULLE an GS, HS, RS</u>) didaktische Kompetenz (<u>BLL an GS, HS, RS</u>) Fachkompetenz im Sach- fach/Sachkompetenz (<u>BLL an HS, RS</u>) Fähigkeit, soziale, perso- nale, methodische Kom- petenzen u. Sekundär- tugenden zu vermitteln fremdsprachendidaktische Fähigkeit entwicklungs- u. lernpro- zessbezogenes Wissen	Offenheit (<u>EULLE an GS, RS</u>) Kooperationsbereit- schaft/-fähigkeit Empathiefähigkeit Teamfähigkeit	15 (14; 7)

EULLE an mehreren Schularten	Motivation (GS/HS/RS) Persönlichkeit (GS/HS/RS) Überzeugtsein von Europa (HS/RS)	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen (GS/HS/RS) positive Grundhaltung (GS/HS) Reflexionsvermögen (GS/HS/RS) Risikobereitschaft (GS/HS) Belastbarkeit (GS/HS)	Fähigkeit, Bezüge in/zu Europa zu vermitteln (GS/HS/RS) Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen (HS/RS) Sprachkompetenz (GS/HS)	---	11 (2; 2)
BLL an mehreren Schularten	Begeisterung/Enthusiasmus (GS/HS/RS)	Innovationsfähigkeit (GS/HS/RS) Lobby- u. Öffentlichkeitsarbeit (GS/RS)	Fähigkeit, Sach- u. Sprachlernen zu verbinden (GS/HS/RS) Diagnosefähigkeit (GS/HS)	szenische Darstellungsfähigkeit (GS/HS)	6 (1; 1)
GS-spezifisch	Phantasie u. Kreativität (BLL)	Verantwortungsbewusstsein (EULLE/BLL)	---	Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören (BLL)	3
HS-spezifisch	Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen (BLL) lockere, humorvolle Art (BLL) Weltbezug (BLL)	---	---	---	3
RS-spezifisch	Standvermögen (BLL)	an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz (EULLE/BLL)	Evaluationskompetenz (EULLE/BLL)	Kontakte (EULLE/BLL)	7

<u>Kompetenz- klasse:</u> <u>Lehr-/Lernbe- reich, Schulart:</u>	PERSONAL	AKTIVITÄTS- und UMSETZUNGS- ORIENTIERT	FACHLICH- METHODISCH	SOZIAL- KOMMUNIKATIV	Sum- me
		Konsequenz (BLL)	Fähigkeit zur Leistungsbe- wertung (BLL) Fähigkeit, Medienkompe- tenz zu vermitteln (BLL)		
unterschiedliche Kombinationen von Lehr-/Lern- bereich u. Schulart	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen/nutzen personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden Flexibilität Mobilität Leistungsorientierung Initiativkraft/Eigeninitiative	Fähigkeit, Schüler(innen) zu motivieren (darunter <u>EULLE an RS</u>) Fähigkeit, individuell zu fördern Einsatzbereitschaft Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern sensible Wahrnehmung Konfliktkompetenz Überzeugungsfähigkeit	Medienkompetenz (da- runter <u>BLL an RS</u>) Kompetenz für lernort- übergreifenden Unterricht Systemkenntnis Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem/interkulturelle Kompetenz zu vermitteln Methodenkompetenz	Fähigkeit zu einer guten/ effektiven Beziehung mit den Schüler(inne)n Sozial- und Kommunika- tionsfähigkeit Toleranz Zuverlässigkeit	23 (7; 2)
Summen	18 (2; 1)	18 (5; 3)	21 (13; 7)	11 (4; 1)	68 (24; 12)

Abb. 106: Zusammenschau aller 68 von den Expertinnen und Experten geforderten Lehrerkompetenzen (in den Datensätzen P4/3-A I bis -F I) unter Berücksichtigung der Nennungshäufigkeiten

Diese qualitativen Ergebnisse werde ich nun quantitativ aus hinsichtlich der Gültigkeitsbereiche, Klassengrößen und Nennungshäufigkeiten.

Hinsichtlich der Gültigkeitsbereiche ist festzuhalten, dass rund 78 Prozent der Einzelkompetenzen (53 von 68) – mehr oder weniger stark – spezifiziert sind für Lehr-/Lernbereiche und Schularten, also nicht für beide Lehr-/Lernbereiche und alle 3 Schularten gelten. Von den 68 Lehrerkompetenzansprüchen wird

- etwa ein Viertel (15) sowohl für beide Lehr-/Lernbereiche als auch alle 3 Schularten geltend gemacht (in Abb. 107 grün) – davon zählt etwa die Hälfte zur fachlich-methodischen Kompetenzklasse;
- ein Viertel (17) lehr-/lernbereichsspezifisch benannt (für mehrere Schularten; in Abb. 106 grau unterlegt) – davon entfallen etwa zwei Drittel (11) auf EULLE (in Abb. 107 dunkelblau) und ein Drittel (6) auf BLL (in Abb. 107 hellblau);
- etwa ein Fünftel (13) schulartsspezifisch beschrieben (zum Teil für einen, zum Teil für beide Lehr-/Lernbereiche) – davon zählen gut die Hälfte (7) zur Realschule (in Abb. 107 orange) und jeweils knapp ein Viertel (3) zur Grund- und zur Hauptschule (in Abb. 107 hell- und dunkelgelb); von Hauptschullehrerinnen und -lehrern werden lediglich im personalen Bereich Kompetenzen gefordert, die für keine andere Schulart genannt gelten;
- etwa ein Drittel (23) für mehrere Kombinationen von Lehr-/Lernbereich und Schulart erhoben (in Abb. 106 grau unterlegt und in Abb. 107 rosa).

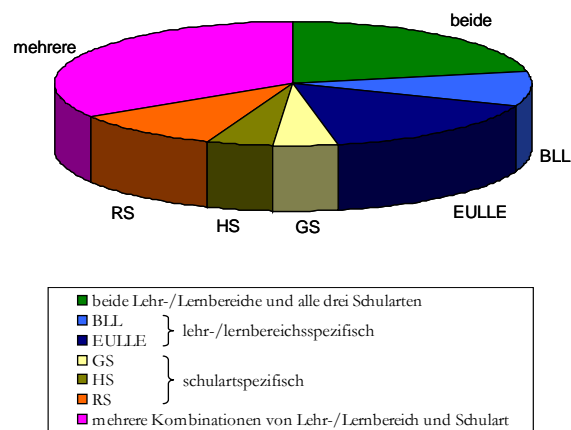


Abb. 107: Gültigkeitsbereiche der Einzelkompetenzbezeichnungen in den einzelkompetenzspezifischen Inhaltsanalysen

Hinsichtlich der Kompetenzklassengrößen fasse ich zusammen, dass von den

insgesamt 68 Lehrerkompetenzansprüchen jeweils ein gutes Viertel zur personalen sowie zur aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse zählt, ein knappes Drittel zur fachlich-methodischen und etwa ein Sechstel zur sozial-kommunikativen Klasse – die Persönlichkeitseigenschaften sowie die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen also etwa durchschnittlich stark vertreten sind, aber die fachbetonten Qualifikationen etwa doppelt so zahlreich wie die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen.

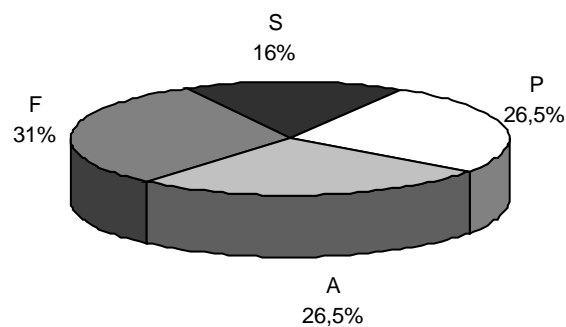


Abb. 108: Klassengrößen in den einzelkompetenzspezifischen Inhaltsanalysen

Hinsichtlich der Häufigkeit, mit der die 68 Lehrerkompetenzen gefordert werden, fasse ich zusammen, dass etwa ein Siebtel der Nennungen auf die personalen, ein gutes Fünftel auf die aktivitäts- und umsetzungsorientierten, etwa die Hälfte auf die fachlich-methodischen und ein gutes Siebtel auf die sozial-kommunikativen Kompetenzen entfallen.

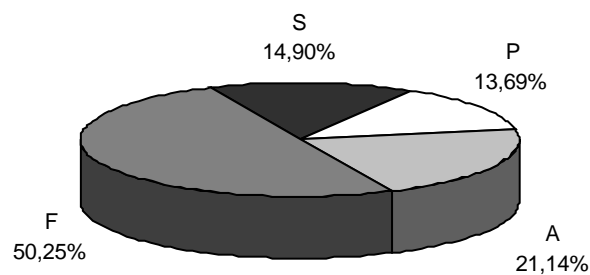


Abb. 109: Nennungshäufigkeiten in den einzelkompetenzspezifischen Inhaltsanalysen

Setze ich diese Daten der Klassengrößen und der Nennungshäufigkeiten in Bezug, so sind damit im Vergleich zu ihrer Klassengröße die Persönlichkeitseigenschaften deutlich und die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen leicht unterrepräsentiert; die fachbetonten Qualifikationen sind stark über- und die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen in etwa angemessen repräsentiert.

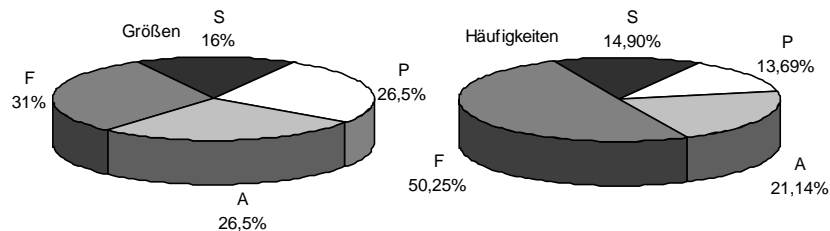


Abb. 110: Vergleich der Klassengrößen und Nennungshäufigkeiten in den einzelkompetenzspezifischen Inhaltsanalysen

Zuletzt (in dieser Zusammenfassung der einzelkompetenzspezifischen Betrachtung) frage ich nach Übereinstimmungen zwischen den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten. Dazu stelle ich zunächst Vergleiche an zu den standpunkt- und lehr-/lernbereichsspezifischen Analyseergebnissen (vgl. Kapitel 5.6.7 und Anhang\Qualitative Inhaltsanalysen bzw. \Kompetenzlisten). Anschließend betrachte ich die Repräsentationen der Kompetenzklassen und die Nennungshäufigkeiten der Einzelkompetenzen und fasse diese Ergebnisse zusammen.

Zunächst betrachte ich die Bereiche, für die die Kompetenzansprüche der 3 Expertengruppen gelten (wenngleich weniger umfassend als für die 68 Dispositionen): die Lehr-/Lernbereichsspezifik und die Standpunktspezifik dieser subjektiven Theorien. Lehr-/lernbereichsspezifisch betrachtet erwarten die 3 Expertengruppen zusammengekommen (dabei zählen Kompetenzen, die von mehreren Expertengruppen benannt sind, nur einmal) für EULLE (vgl. Kompetenztabelle zu P4/3-GHJ I EULLE im Anhang\Kompetenzlisten) sowie Abb. 111 – exemplarisch ausführlich dargestellt) in ihren nur 7 Interviewprotokollen insgesamt 33 Lehrerkompetenzen – also knapp die Hälfte aller 68 von allen Expertinnen und Experten für EULLE und BLL geforderten Kompetenzen; diese 33 sind

- 7 (gut ein Fünftel) Persönlichkeitseigenschaften, von denen 5 von nur einer Expertengruppe benannt werden,
- 8 (knapp ein Viertel) Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, von denen 6 von nur einer Expertengruppe gefordert werden,
- 12 (gut ein Drittel) fachliche Qualifikationen, von denen ebenfalls 5 von nur einer Expertengruppe eingebracht werden,

- 6 (knapp ein Fünftel) soziale Kommunikationsvoraussetzungen, von denen wiederum 5 von nur einer Expertengruppe erwartet werden,
- darunter 4 Kompetenzen (eine Persönlichkeitseigenschaft, 2 Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen und eine fachliche Qualifikation), die ausschließlich für EULLE gefordert werden – 3 von ihnen jeweils von nur einer Expertengruppe¹⁵⁸.

Die insgesamt 21 EULLE-Lehrerkompetenzen, die lediglich von einer der 3 Expertengruppen erhoben werden, machen fast zwei Drittel der 33 für EULLE von den 3 Expertengruppen geforderten Dispositionen aus und verteilen sich so auf die Expertengruppen: Es werden gefordert

- 4 ausschließlich von den Lehrkräften (vor allem aktivitäts- und umsetzungsorientierte Dispositionen),
- 6 ausschließlich von den Schülerinnen und Schülern (alle Kompetenzklassen eher gleich stark),
- 11 ausschließlich von den Befragten aufnehmender Betriebe (vor allem personale und sozial-kommunikative Kompetenzen).

¹⁵⁸ Die 3 Kompetenzen, die jeweils von nur einer Expertengruppe und ausschließlich für EULLE gefordert werden, sind: die 2 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen ‚Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen‘ und ‚Konfliktkompetenz‘ in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte sowie die Persönlichkeitseigenschaft ‚Motivation‘ in den subjektiven Theorien der Schülerschaft. Der vierte Kompetenzanspruch, der ausschließlich für EULLE (von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern) erhoben wird, ist die fachbetonte Qualifikation, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln.

Kompetenzklassen:	P	A	F	S	von dieser Experten- gruppe auch für BLL ge- fordert
Kompetenzen in P4/3-GHJ I EULLE:					
ausschließlich von Lehrkräften benannte Kompetenzen in P4/3-GHJ I EULLE:					
Einsatzbereitschaft (P4/3-GHJ I EULLE-K12)		X			X
Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen (P4/3-GHJ I EULLE-K14)		X			--
Konfliktkompetenz (P4/3-GHJ I EULLE-K15)		X			--
fremdsprachendidaktische Fähigkeit (P4/3-GHJ I EULLE-K24)			X		X
Zwischensummen:	0	3	1	0	2 (v. 4)
ausschließlich von Schüler(inne)n benannte Kompetenzen in P4/3-GHJ I EULLE:					
Motivation (P4/3-GHJ I EULLE-K7)	X				--
Positive Grundhaltung (P4/3-GHJ I EULLE-K8)		X			X
die Fähigkeit, individuell zu fördern (P4/3-GHJ I EULLE-K10)		X			X
Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht (P4/3-GHJ I EULLE-K20)			X		X
Evaluationskompetenz (P4/3-GHJ I EULLE-K26)			X		X
Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler(inne)n (P4/3-GHJ I EULLE-K32)				X	X
Zwischensummen:	1	2	2	1	5 (v. 6)
ausschließlich von aufnehm. Betrieben benannte Kompetenzen in P4/3-GHJ I EULLE:					
Leistungsorientierung (P4/3-GHJ I EULLE-K2)	X				X
Mobilität (P4/3-GHJ I EULLE-K4)	X				X
Fortbildungsbereitschaft (P4/3-GHJ I EULLE-K5)	X				X
Initiativkraft (P4/3-GHJ I EULLE-K6)	X				X
die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern (P4/3-GHJ I EULLE-K13)		X			X
die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln (P4/3-GHJ I EULLE-K16)			X		X
Systemkenntnis (P4/3-GHJ I EULLE-K19)			X		X
Kooperationsfähigkeit (P4/3-GHJ I EULLE-K29)				X	X
Kontakte (P4/3-GHJ I EULLE-K30)				X	X
Durchsetzungsvermögen (P4/3-GHJ I EULLE-K31)				X	X
Zuverlässigkeit (P4/3-GHJ I EULLE-K33)				X	X
Zwischensummen:	4	1	2	4	11/11
Gesamtsummen:	5	6	5	5	18/21

Abb. 111: Kompetenzen für EULLE, die in P4/3-GHJ I EULLE nur von einer der 3 Experten-
gruppen benannt werden

Für BLL stellt sich der Vergleich der subjektiven Theorien der 3 Expertengruppen (verkürzt nach händischer Auszählung der Kompetenztabellen zu P4/3-G I BLL, P4/3-H I BLL und P4/3-J I BLL) so dar: In diesen 7 Interviewprotokollen werden insgesamt – abzüglich der Doppelnennungen – 35 Dispositionen gefordert. Das ist gut die Hälfte der insgesamt 68 Forderungen und verteilt sich auf

- 9 (gut ein Viertel) Persönlichkeitseigenschaften, von denen 6 von nur einer Expertengruppe gefordert werden,
- 7 (ein Fünftel) Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, von denen 5 von nur einer Expertengruppe angeführt werden,
- 12 (gut ein Drittel) fachliche Qualifikationen, von denen 5 von nur einer Expertengruppe genannt werden,
- 7 (ein Fünftel) soziale Kommunikationsvoraussetzungen, von denen 6 von nur einer Expertengruppe erwartet werden,
- darunter 6 Kompetenzen (3 Persönlichkeitseigenschaften, eine Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen, eine fachliche Qualifikation und eine soziale Kommunikationsvoraussetzung), die ausschließlich für BLL gefordert werden – 4 von ihnen jeweils von nur einer Expertengruppe (davon 3 nur von Lehrkräften)¹⁵⁹.

Diese 22 lediglich von einer der 3 Expertengruppen geforderten Kompetenzen machen gut drei Fünftel (knapp 63 Prozent) der 35 von den 3 Expertengruppen geforderten BLL-Dispositionen aus; gefordert werden

- 5 ausschließlich von den Lehrkräften (vor allem Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen),
- 6 ausschließlich von den Schülerinnen und Schülern (vor allem Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen),
- 11 ausschließlich von den Befragten aufnehmender Betriebe (vor allem personale und sozial-kommunikative Kompetenzen).

Der quantitative Vergleich der subjektiven Theorien aller 3 Expertengruppen zu EULLE mit denen zu BLL stellt sich (ohne die Verteilung auf die Kompetenzklassen) so dar:

¹⁵⁹ Die 4 Kompetenzen, die jeweils von nur einer Expertengruppe und ausschließlich für BLL gefordert werden, sind: die 2 Persönlichkeitseigenschaften ‚Lernbereitschaft‘ und ‚Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen‘ und die soziale Kommunikationsvoraussetzung ‚Empathiefähigkeit‘ in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte sowie die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen ‚Konsequenz‘ in den subjektiven Theorien der Schülerschaft. Die anderen beiden Kompetenzansprüche, die ausschließlich für BLL (von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern) erhoben werden, sind die Persönlichkeitseigenschaft ‚Enthusiasmus/Begeisterungsfähigkeit‘ und die fachbetonte Qualifikation, ‚Sach- und Sprachlernen zu verbinden‘.

Datensätze:	Anzahl:	geforderte Kompetenzen:			ausgewertete Protokolle
			nur von 1 Experten- gruppe	von 1 Gruppe nur für 1 Be- reich	
P4/3-A I bis F I		68 (100%) ¹⁶⁰			47 (100%)
P4/3-GHJ I EULLE	33 (49%)	4 (nur f. EULLE)	21	3	7 (15%)
		29 (für EULLE u. BLL)			
P4/3-GHJ I BLL	35 (51%)	6 (nur für BLL)	22	4	7 (15%)

Abb. 112: Zahl der standpunktverbindenden, lehr-/lernbereichsspezifisch geforderten Kompetenzen und der ihnen zugrunde liegenden Interviewprotokolle

Nun berechne ich standpunktbezogen die Zahl der Einzelkompetenzbezeichnungen, die lehr-/lernbereichsübergreifend innerhalb der Expertengruppen gefordert werden (jede Einzelkompetenzbezeichnung zählt einfach pro Expertengruppe, auch wenn sie für beide Lehr-/Lernbereiche gefordert ist), und vergleiche sie zum einen untereinander, zum anderen mit den lehr-/lernbereichsübergreifenden Ansprüchen der 3 standpunktbezogenen Datensätze zusammengekommen sowie überdies mit allen 68 Kompetenzanforderungen (aller Expertinnen und Experten in den insgesamt 47 Interviewprotokollen der Datensätze P4/3-A I bis -F I). Dabei stelle ich wiederum fest, dass viele dieser 68 Kompetenzanforderungen bereits von den 3 – mit insgesamt wenigen Interviewprotokollen eng umrissenen – Expertengruppen benannt (vgl. Abb. 113) sind: Es werden benannt von den

- Lehrkräften in beiden Datensätzen (P4/3-G I EULLE und P4/3-G I BLL) zusammengekommen 19 Lehrerkompetenzen – das ist in ein gutes Viertel (19 von 68) aller Kompetenzforderungen aller Befragten in rund einem Zehntel (5 von 47) aller Interviewprotokolle;
- Schülerinnen und Schülern lehr-/lernbereichsübergreifend (P4/3-H I EULLE und P4/3-H I BLL) 17 Kompetenzen – das ist ein Viertel aller Kompetenzen in rund einem Zwölftel (4 von 47) aller Protokolle;
- Expertinnen und Experten aufnehmender Betriebe (P4/3-J I EULLE und

¹⁶⁰ Die Tatsache, dass die 33 in P4/3-GHJ I EULLE benannten plus die 35 in P4/3-GHJ I BLL benannten Kompetenzen die Summe der 68 von allen Expertinnen und Experten benannten Kompetenzen ergeben, ist zufälliger Natur; sie zu bilden und mit den 68 zu vergleichen ist nicht zulässig, da sich unter den 33 EULLE- und 35 BLL-Dispositionen 28 Kompetenzansprüche befinden, die sowohl für EULLE als auch für BLL benannt sind und damit als Doppelnennungen im Vergleich mit den 68 zu entfallen haben.

P4/3-J I BLL) 22 Dispositionen – das ist rund ein Drittel aller Kompetenzen in rund einem Sechzehntel (3 von 47) aller Protokolle;

- 3 Expertengruppen (der Datensätze P4/3-G I EULLE bis -J I BLL händisch) zusammen (also expertengruppen- und lehr-/lernbereichsübergreifend) 39 Lehrerkompetenzanforderungen – das sind über die Hälfte (39 von 68) aller Kompetenzanforderungen in gut einem Viertel (12 von 47) der Interviewprotokolle.

Datensätze:	Anzahl:	geforderte Kompetenzen (Prozentzahl gerundet)	ausgewertete Interviewprotokolle (Prozentzahl gerundet)
P4/3-A I bis F I	68 (100%)	47 (100%)	
P4/3-G I (EULLE+BLL)	19 (28%)	5 (11%)	
P4/3-H I (EULLE+BLL)	17 (25%)	4 (9%)	
P4/3-J I (EULLE+BLL)	22 (32%)	3 (6%)	
P4/3-G I bis J I	39 (57%)	12 (26%)	

Abb. 113: Zahl der standpunktbezogen, lehr-/lernbereichsverbindend geforderten Kompetenzen und der ihnen zugrunde liegenden Interviewprotokolle

Zur Standpunktspezifität ist festzuhalten, dass die Einzelkompetenzen der Datensätze P4/3-G I, -H I und -J I selbstverständlich ausnahmslos in den zusammengefassten 68 Einzelkompetenzen enthalten sind, denn diese Datensätze sind ja eine Teilmenge der Datensätze P4/3-A I bis -F I). Doch 25 (der insgesamt 39) Lehrerkompetenzansprüche im standpunkt- und lehr-/lernbereichsverbindenden Datensatz P4/3-G I bis -J I sind standpunktspezifisch: Unter den 3 Expertengruppen äußert (vgl. Abb. 114) ausschließlich eine Expertengruppe

- 7 (von insgesamt – d. h. standpunktübergreifend – 10) personale Kompetenzen, 7 (von insgesamt 9) aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, 5 (von insgesamt 13) fachlich-methodische Kompetenzen sowie 6 (von insgesamt 7) sozial-kommunikative Kompetenzen;
- das sind 7 Kompetenzen ausschließlich von den Lehrkräften geäußert, 7 ausschließlich von der Schülerschaft sowie 11 ausschließlich von den aufnehmenden Betrieben.

Klassen: Experten:	P	A	F	S	Summe
Lehrkräfte in P4/3-G I (EULLE+BLL)	Lernbereitschaft Fähigkeit, mit eigenen Gedanken umzugehen	Konfliktkompetenz Einsatzbereitschaft die F., mit Fremdem umzugehen	fremdsprachendidakt. Kompetenz	Empathiefähigkeit für die Lernsituation der Schüler(innen)	7
Schüler(innen) in P4/3-H I (EULLE+BLL)	Motivation	positive Grundhaltung Konsequenz die F., individuell zu fördern	Evaluationskompetenz Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	F. zu guten Beziehungen zu Schüler(inne)n	7
aufnehmende Betriebe in P4/3-J I (EULLE+BLL)	Leistungsorientierung Mobilität Fortbildungsbereitschaft Initiativkraft	die Fähigkeit, Mobilität zu fördern	die F., soziale, personale u. methodische Kompetenzen sowie Sekundärtugenden zu vermitteln Systemkenntnis	Zuverlässigkeit Durchsetzungsvermögen Kontakte Kooperationsfähigkeit	11
Summe	7 (von 10)	7 (von 9)	5 (von 13)	6 (von 7)	25

Abb. 114: standpunktspezifisch geforderte Kompetenzen

Analysiere ich, welche Einzelkompetenzbezeichnungen in den 6 standpunktgebundenen Ergebnissen (vgl. Kapitel 5.6.7) lehr-/lernbereichsspezifisch sind – vergleiche ich also innerhalb einer Expertengruppe den Datensatz zu EULLE mit dem zu BLL –, so fällt auf (vgl. Abb. 115), dass insgesamt 20 Kompetenzansprüche lehr-/lernbereichsspezifisch (innerhalb ihrer Expertengruppe) sind. Das ist

- jeweils knapp die Hälfte der von den Lehrkräften benannten Dispositionen für EULLE und für BLL (bzw. fast zwei Drittel der 19 für beide Lehr-/Lernbereiche zusammengenommen von Lehrkräften benannten Lehrerkompetenzen),
- jeweils knapp ein Drittel der von Schülerinnen und Schülern geforderten Kompetenzen für EULLE und für BLL (bzw. knapp die Hälfte der 17 für beide Lehr-/Lernbereiche zusammengenommen von der Schülerschaft benannten Lehrerkompetenzen),
- keinerlei erhobene lehr-/lernbereichsspezifische Ansprüche seitens der Expertinnen und Experten aufnehmender Betriebe – wiewohl hier unterschiedliche Teilkompetenzen vorliegen,
- insgesamt 20 Prozent Persönlichkeitseigenschaften, 30 Prozent Arbeits- und

Tätigkeitsvoraussetzungen, 40 Prozent fachliche Qualifikationen und 10 Prozent soziale Kommunikationsvoraussetzungen.

Im Vergleich zu dem Viertel lehr-/lernbereichsspezifischer Kompetenzen unter den insgesamt 68 Lehrerkompetenzansprüchen aller Befragten ist der Anteil lehr-/lernbereichsspezifischer Kompetenzen innerhalb der Expertengruppe Lehrkräfte (mit rund 63 Prozent) mehr als doppelt und der innerhalb der Schülerschaft (mit rund 47 Prozent) fast doppelt so groß.

Kompetenzklassen:	P	A	F	S	Summen	
Datensätze:						
P4/3-G I EULLE	G I-K9	G I-K3, G I-K6	G I-K1, G I-K4	G I-K7	6 (von 13)	63% (12 von insg.19)
P4/3-G I BLL	G I-K13, G I-K14, G I-K16	---	G I-K11, G I-K15	G I-K18	6 (von 13)	
P4/3-H I EULLE	---	H I-K3a, H I-K11	H I-K2, H I-K13	---	4 (von 13)	47 % (8 von insg.17)
P4/3-H I BLL	---	H I-K3b, H I-K16	H I-K14, H I-K15	---	4 (von 13)	
P4/3-J I EULLE	---	---	---	---	0 (von 22)	0% (0 von insg.22)
P4/3-J I BLL	---	---	---	---	0 (von 22)	
Summe	4	6	8	2	20	20 (v. 58)

Abb. 115: Lehr-/lernbereichsspezifische Kompetenzen unter den standpunktbezogen geforderten

Betrachte ich die Größen der Kompetenzklassen, so unterscheiden sich von den Kompetenzklassen aller 68 geforderten Dispositionen die 3 Expertengruppen getrennt betrachtet deutlich, aber zusammen betrachtet (P4/3-G I und -H I und -J I) nur gering (vgl. Abb. 116):

- von den standpunktgebundenen und lehr-/lernbereichsübergreifenden Kompetenzklassen (in P4/3-G I, -H I und -J I) entspricht jeweils höchstens eine (außer 2 unter den personalen Klassen) der Größe ihrer gleichen Klassen im Datensatz P4/3-A I bis -F I¹⁶¹;

¹⁶¹ Die Lehrkräfte äußern für EULLE und BLL zusammengekommen (und Doppelnennungen abgezogen) 5 personale, 4 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, acht fachlich-methodische und 2 sozial-kommunikative Kompetenzansprüche. Die Schülerinnen und Schüler äußern für EULLE und BLL zusammengekommen (und Doppelnennungen abgezogen) 2 personale, 5 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 9 fachlich-methodische und einen sozial-kommunikativen Kompetenzanspruch. Die Expertinnen und Experten aufnehmender Betriebe äußern für EULLE und BLL zusammengekommen (und Doppelnennungen abgezogen) 6 personale, 3 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, acht fachlich-methodische und 5 sozial-kommunikative Kompetenzansprüche. Die 3 Expertengrup-

- das Größenmuster der standpunktverbindenden Ergebnisse (P4/3-G I bis -J I) gleicht dem aller 68 Kompetenzen (mit einer geringen Abweichung der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse).

Kompetenzklassen: Datensätze:	P	A	F	S	Summe (absolut; %)
P4/3-A I bis F I	26,5%	26,5%	31%	16%	68; 100%
P4/3-G I (EULLE+BLL)	26%	21%	42%	11%	19; 100%
P4/3-H I (EULLE+BLL)	12%	29%	53%	6%	17; 100%
P4/3-J I (EULLE+BLL)	27%	14%	36%	23%	22; 100%
P4/3-G I bis J I	26%	23%	33%	18 %	39; 100%

Abb. 116: Größen der standpunktbezogen, lehr-/lernbereichsverbindend geforderten Kompetenzklassen

Auf der Ebene der Einzelkompetenzbezeichnungen und dort der Repräsentationen der Kompetenzklassen sind in den standpunktbezogenen und lehr-/lernbereichsverbindenden Datensätzen – also den für EULLE und BLL erhobenen Kompetenzansprüchen in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte, der Schülerschaft und der aufnehmenden Betriebe – durchgängig die Persönlichkeitseigenschaften unter- und die fachlichen Qualifikationen überrepräsentiert; dies entspricht den Repräsentationen dieser Klassen unter allen geforderten 68 Dispositionen. Für die anderen beiden Kompetenzklassen liegen keine Regelmäßigkeiten vor (vgl. Abb. 117).

Kompetenzklassen: Datensätze:	P	A	F	S
P4/3-A I bis F I	–	–	+	±
P4/3-G I (EULLE+BLL)	–	+	+	–
P4/3-H I (EULLE+BLL)	–	–	+	±
P4/3-J I (EULLE+BLL)	–	+	+	–
P4/3-G I bis J I	–	±	+	–

Abb. 117: Repräsentationen der standpunktbezogen, lehr-/lernbereichsverbindend geforderten Kompetenzklassen

Bei der Frage nach Übereinstimmungen zwischen den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten deute ich – nach dieser standpunktspezifischen Betrachtung – zum anderen die Repräsentationen in den einzelkompetenzspezifischen Inhaltsanalysen der Klassen und der besonders häufig geforderten Einzelkompetenzen: Entfallen besonders viele Nennungen auf eine Einzelkompetenz oder auf eine Kompetenzklasse, so stimmen dieser Kompetenzforderung besonders viele Expertinnen und Experten zu. Somit deutet die Art der Reprä-

pen und 2 Lehr-/Lernbereiche zusammengekommen (und Doppelnennungen abgezogen) äußern 10 personale, 9 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 13 fachlich-methodische und 7 sozial-kommunikative Kompetenzansprüche.

sensation auf die Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien der Befragten hin: eine Überrepräsentation auf ein hohes, eine Unterrepräsentation auf ein geringes Maß an Übereinstimmung. Darum vergleiche ich auch noch die Häufigkeiten, mit denen die Einzelkompetenzen gefordert werden, erstens individuell mit der Gesamtheit aller geforderten Kompetenzen (d. h. mit ihrer durchschnittlichen Nennungshäufigkeit) und zweitens individuell mit den anderen Kompetenzen, die für diesen Lehr-/Lernbereich an dieser Schulart gefordert sind (d. h. mit den Extremwerten in diesem Datensatz).

Erstens: Vergleiche ich die absolute Nennungshäufigkeit jeder Einzelkompetenz, die ich in den qualitativen Inhaltsanalysen der Datensätze P4/3-A I bis -F I ermittelt habe (z. B. ‚Lernbereitschaft‘: 28 Nennungen), mit der durchschnittlichen Nennungshäufigkeit aller insgesamt 68 ermittelten Einzelkompetenzen (sie beträgt – gerundet bei 1154 Nennungen für 68 Kompetenzen – 17 Nennungen), so werden 24 der Kompetenzansprüche (das ist gut ein Drittel – ‚Lernbereitschaft‘ zählt dazu) überdurchschnittlich häufig erhoben: 2 personale, 5 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 13 fachlich-methodische und 4 sozial-kommunikative Qualifikationsansprüche (in Abb. 106 fett gedruckt): In der personalen Kompetenzklasse sind es professionelles Selbstverständnis und Lernbereitschaft; zu den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzansprüchen zählen Erfahrungswissen, die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen, die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, die Fähigkeit, individuell zu fördern, und Einsatzbereitschaft; fachlich-methodische Qualifikationen sind ziel sprachliche Kompetenz, interkulturelle Fähigkeit, didaktische Kompetenz, Sachkompetenz, die Fähigkeit, soziale, personale, methodische Kompetenzen und Sekundärtugenden zu vermitteln, fremdsprachendidaktische Fähigkeit, entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen, die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden, Medienkompetenz, Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht, Systemkenntnis und die Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen; unter den sozial-kommunikativen Lehrerkompetenzen sind es Offenheit, Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit, Empathiefähigkeit und Teamfähigkeit. In diesen 24 Ansprüchen stimmen die subjektiven Theorien der Befragten eher stark überein, und sie schließen alle 12 unter ‚Erstens‘ ermittelten (und in Abb. 106 unterstrichenen) Kompetenzen ein.

Zweitens: Die Nennungshäufigkeiten der in den qualitativen Inhaltsanalysen der Datensätze P4/3-A I bis -F I ermittelten Kompetenzen habe ich anhand der Extremwerte in 4 Bereiche eingeteilt (vgl. Kapitel 5.6). Ich deute die Bereiche ‚eher häufig‘ und ‚häufig‘ so: Bei diesen Kompetenzen stimmen die subjektiven Theorien der Befragten in Bezug auf diesen Lehr-/Lernbereich an dieser Schul-

art eher stark überein. Dies gilt für insgesamt 12 Kompetenzansprüche, die in Abb. 118 aufgeführt (und in Abb. 106 unterstrichen) sind; sie kommen alle im zuletzt genannten Ergebnis ‚Erstens‘ vor. Nach Lehr-/Lernbereichen (und Schularten) betrachtet fällt auf, dass sich diese Qualifikationen bei EULLE auf alle 4 Kompetenzklassen (wiewohl ungleich mit je 1 Kompetenz im personalen und im sozial-kommunikativen Bereich sowie je 3 Kompetenzen im aktivitäts- und umsetzungsorientierten und im fachlich-methodischen Bereich) verteilen; bei BLL aber erreichen ausschließlich die fachlich-methodischen Dispositionen dieses Höchstmaß an Übereinstimmung.

Kompetenz- klasse/ Kompetenz: Lehr-/Lern- bereich u. Schulart:	pers. Komp.	aktivitäts- u. um- setzungsor. Komp.			fachlich-methodische Kompetenzen							soz.-k. Komp.
	professionelles Selbstverständnis	Erfahrungswissen	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	Fähigkeit, Schüler(innen) zu motivieren	zielsprachl. Kompetenz	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	Fähigkeit, Sach- u. Sprachlernen zu verbinden	Interkulturelle/s Wissen/-Fähigkeit	Fachkompetenz im Sachfach/Sachkompetenz	didaktische Kompetenz	Medienkompetenz	Offenheit
EULLE an												
• GS	X	X	X		X	X		X				X
• HS		X			X	X		X				
• RS		X		X		X		X				X
BLL an												
• GS					X		X			X		
• HS					X		X		X	X		
• RS					X		X		X	X	X	

Abb. 118: Einzelkompetenzen aus den Datensätzen P4/3-A I bis -F I mit eher starker Übereinstimmung in den erhobenen subjektiven Theorien zum jeweiligen Lehr-/Lernbereich in der jeweiligen Schulart (also datensatzintern)

Gleiche ich triangulierend die Repräsentation der Kompetenzklassen (vgl. Abb. 110 in diesem Kapitel) und die beiden einzelkompetenzspezifischen Häufigkeitsvergleiche (vgl. die zuletzt genannten Ergebnisse ‚Erstens‘ und ‚Zweitens‘ in diesem Kapitel) ab (sodass die Vergleichsergebnisse in ihrer Schnittmenge zutreffen), so scheinen die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten (und am gesichertsten) übereinzustimmen bei folgenden 7 erwarteten fachbetonten Lehrerqualifikationen:

- für EULLE und BLL: zielsprachliche Kompetenz (für EULLE an Grund- und Hauptschulen sowie für BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen);
- für EULLE an Grund-, Haupt- und Realschulen: die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, sowie interkulturelles Wissen/interkulturelle

Fähigkeit;

- für BLL: die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden (an Grund-, Haupt- und Realschulen), didaktische Kompetenz (an Grund-, Haupt- und Realschulen), Fachkompetenz im Sachfach/Sachkompetenz (an Haupt- und Realschulen) sowie Medienkompetenz (an Realschulen).

Betrachte ich lediglich die Nennungshäufigkeit der Einzelkompetenz (in Bezug auf ‚Erstens‘ – die durchschnittliche Nennungshäufigkeit der Gesamtheit aller geforderten Kompetenzen – verglichen mit ‚Zweitens‘ – dem Extremwert ihres Datensatzes), so verweist sie auf eine hohe Übereinstimmung der erhobenen subjektiven Theorien hinsichtlich folgender 5 weiterer Lehrerkompetenzansprüche für EULLE:

- die Persönlichkeitseigenschaft ‚professionelles Selbstverständnis‘ (an Grundschulen),
- die 3 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen ‚Erfahrungswissen‘ (an Grund-, Haupt-, Realschulen), ‚Fähigkeit mit Fremdem umzugehen‘ (Grundschulen) und ‚Fähigkeit Schülerinnen und Schüler zu motivieren‘ (Realschulen),
- die soziale Kommunikationsvoraussetzung ‚Offenheit‘ (an Grund- und Realschulen).

Zusammenfassend halte ich fest, dass auf dieser einzelkompetenzspezifischen und alle Lehr-/Lernbereiche und Schularten umfassenden quantitativen Betrachtungsebene der subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten knapp 80 Prozent der zusammengekommen 68 geforderten Einzelkompetenzen lehr-/lernbereichsspezifisch und bzw. oder schulartspezifisch gefasst sind, sich eher ausgewogen auf die 4 Kompetenzklassen verteilen (mit einem leichten Übergewicht der fachlich-methodischen und einem stärkeren Untergewicht der sozial-kommunikativen Klasse), aber in der Häufigkeit, mit der sie gefordert werden, stark differieren (vor allem mit einem starken Übergewicht der fachlich-methodischen und einem Untergewicht der personalen Klasse). Die Dichte, mit der die Kompetenzansprüche in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten beschreibbar sind, differiert also je nach Anzahl und Umfang der Teilkompetenzen, nach dem Gültigkeitsbereich (Lehr-/Lernbereich und Schulart) des Kompetenzanspruchs, nach dem Kontext der Kompetenzklasse sowie nach der Nennungshäufigkeit und dem Maß an Übereinstimmung – u. a. abzulesen an standpunktgebundenen Vergleichen und an Repräsentationen von Einzelkompetenzen und Kompetenzklassen – zwischen den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten.

5.8 Expertenbefragungsergebnisse I.c: subjektive Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen in datensatzvergleichender Betrachtung

5.8.1 Zur Darstellung der datensatzvergleichenden Ergebnisauswertung

Die Ergebnisse der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen von Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I und der anschließenden quantitativen Verfahren (vgl. Kapitel 5.6 und 5.7) betrachte ich zur Beantwortung meiner Forschungsfragen 5 bis 8 nun auf 3 weitere Weisen quantitativ, fasse damit die ebenfalls quantitativ erhobenen Ergebnisse aus Kapitel 5.6 zusammen und differenziere die Ergebnisse aus Kapitel 5.7: Ich analysiere nun datensatzvergleichend die Größen und Nennungshäufigkeiten der Kompetenzklassen erstens schulartspezifisch im Hinblick auf die Forschungsfragen 7 und 8 (vgl. Kapitel 5.8.2), zweitens lehr-/lernbereichsspezifisch im Hinblick auf Forschungsfrage 6 und 7 sowie standpunktgebunden (im Vergleich mit den Ergebnissen der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen von Datensatz P4/3-G I EULLE bis P4/3-J I BLL) im Hinblick auf Forschungsfrage 5 (vgl. Kapitel 5.8.3) und drittens mit beiden Merkmalen – Schulart- und Lehr-/Lernbereichsspezifität (einschließlich Standpunktgebundenheit) – in Kombination im Hinblick auf Forschungsfrage 5 bis 8 (vgl. Kapitel 5.8.4). Diese Datentriangulation lässt 6 ‚Muster‘ in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten über erforderliche Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL an Grund-, an Haupt und an Realschulen erkennen.

5.8.2 Schulartspezifische Betrachtung der subjektiven Theorien über die für EULLE und für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen

Getrennt nach Grund-, Haupt- und Realschule und quantitativ vergleiche ich zunächst die Zahl an Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE und für BLL, genauer gesagt die Größenverhältnisse¹⁶² der jeweiligen Kompetenzklassen. Ich fasse zusammen, dass in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten eine Grundschullehrkraft sowohl für EULLE als auch für BLL einer erhöhten Zahl fachbetonter Qualifikationen bedarf, gefolgt von den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Dispositionen; die nachfolgenden personalen und

¹⁶² Unterschiede von einer Kompetenz (das entspricht 2,5 bis 3 Prozent aller Kompetenzen eines Datensatzes) zwischen Klassen vernachlässige ich in dem Sinne, dass ich diese Klassen in ihrer Größe als ‚fast identisch‘ betrachte (in den Kurzformeln mit ‚≈‘ ausgedrückt).

die sozial-kommunikativen Kompetenzen sind zahlenmäßig fast identisch (wie auch für BLL die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen mit den Persönlichkeitseigenschaften). In einer Formel kurz zusammengefasst lautet dies für EULLE so: $F > A > P \approx S$; und für BLL: $F > A \approx P \approx S$. Insgesamt variieren die Größenunterschiede der Kompetenzklassen (vgl. Abb. 119) themen-/datensatzintern für EULLE (Datensatz P4/3-A I) deutlich stärker als für BLL (Datensatz P4/3-B I).

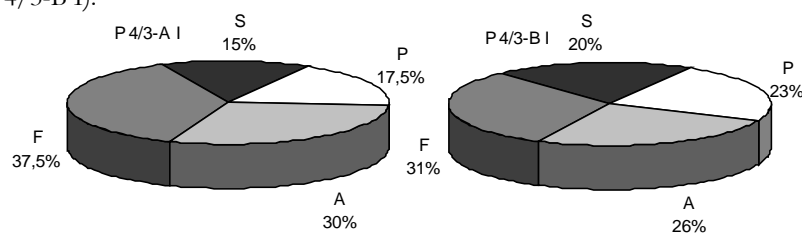


Abb. 119: Vergleich der Klassengrößen von Datensatz P4/3-A I und Datensatz P4/3-B I

Für Hauptschullehrkräfte ergibt der Vergleich beider Lehr- und Lernbereiche diese Regelmäßigkeit (vgl. Abb. 120): In den subjektiven Theorien der Befragten über EULLE und BLL dominiert die fachlich-methodische Kompetenzklasse – bei BLL zusammen mit der und bei EULLE gefolgt von der personalen Klasse. An dritter Stelle steht die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse – bei EULLE zusammen mit der personalen, bei BLL in etwa gleichgroß wie die sozial-kommunikative Kompetenzklasse. Also entsprechen zahlenmäßig die personalen Kompetenzansprüche an Hauptschullehrkräfte für EULLE den aktivitäts- und umsetzungsorientierten, für BLL aber den fachlich-methodischen Ansprüchen. Kurz gefasst für EULLE: $F > P = A > S$; für BLL: $F = P > A \approx S$. Datensatzintern variieren die Klassengrößen im Datensatz P4/3-D I besonders wenig.

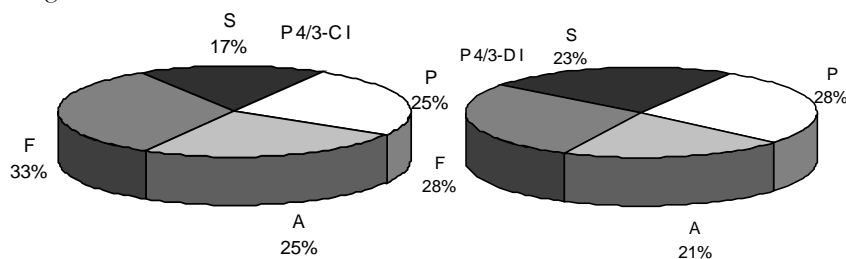


Abb. 120: Vergleich der Klassengrößen von Datensatz P4/3-C I und Datensatz P4/3-D I

In den subjektiven Theorien der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer über erforderliche Kompetenzen von Realschullehrkräften werden für beide

Lehr-/Lernbereiche mit Abstand vor allem fachbetonte Qualifikationen gefordert, gefolgt von den Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen. Ihnen gleichen zahlenmäßig (für EULLE nur fast) die Persönlichkeitseigenschaften. An vierter Stelle stehen die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen – für BLL fast identisch mit den Persönlichkeitseigenschaften. Kurz gefasst für EULLE: $F > A \approx P > S$; für BLL: $F > A = P \approx S$. In beiden Datensätzen (vgl. Abb. 121) ist die sozial-kommunikative Kompetenzklasse lediglich halb so groß wie die fachlich-methodische.

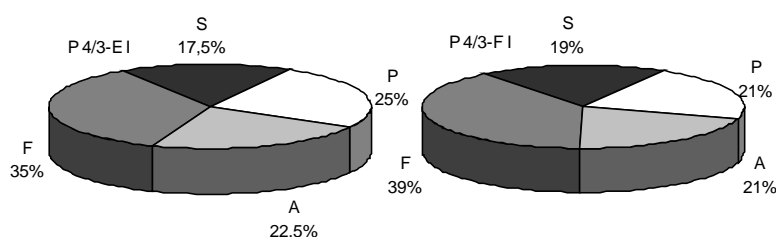


Abb. 121: Vergleich der Klassengrößen von Datensatz P4/3-E I und Datensatz P4/3-F I

Fasse ich diese 3 Vergleiche zusammen, so ist in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten über erforderliche Lehrerkompetenzen eine schulart-interne Regelmäßigkeit (kurz: Muster 1) festzustellen: Die datensatzinternen Rangfolgen der Klassengrößen entsprechen sich innerhalb der Schularten in etwa¹⁶³. Abb. 122 zeigt horizontal gelesen die datensatzinternen Größenverhältnisse der Kompetenzklassen (siehe Kurzformeln oben) und vertikal gelesen – innerhalb der Schularten – das beschriebene Muster 1; je dunkler der Farbton, desto größer ist die Kompetenzklasse.

¹⁶³ In Muster 1 stimmt die Rangfolge der Klassengrößen schulartintern in der Weise überein, dass die Rangplätze (in den Kurzformeln) identisch sind, der Abstand zwischen den Klassengrößen aber variiert – bis hin zu identischen relativen Klassengrößen, die keinen Abstand aufweisen: zwischen den Klassen A und P bei BLL an Grundschulen, zwischen P und S bei BLL an Realschulen und zwischen allen Klassen (aber unterschiedlich bei den Lehr-/Lernbereichen) an Hauptschulen.

Datensatz	Summe der Klas- sengrößen	Anteil der Kompetenzklassen (gerundet)			
		P	A	F	S
Grundschule:					
P4/3-A I (EULLE)	100%	17,5%	30%	37,5%	15%
P4/3-B I (BLL)	100%	23%	26%	31%	20%
Hauptschule:					
P4/3-C I (EULLE)	100%	25%	25%	33%	17%
P4/3-D I (BLL)	100%	28%	21%	28%	23%
Realschule:					
P4/3-E I (EULLE)	100%	25%	22,5%	35%	17,5%
P4/3-F I (BLL)	100%	21%	21%	39%	19%

Abb. 122: Vergleich der Klassengrößen in den Datensätzen P4/3-A I und -B I, -C I und -D I sowie -E I und -F I: Muster 1 der Klassengrößenverhältnisse

Diese Ergebnisse verbinde ich nun mit den Nennungshäufigkeiten der Klassen; dazu vergleiche ich – getrennt nach Grund-, Haupt- und Realschule –, wie oft die Kompetenzklassen für EULLE und für BLL mit ihrer Größe gefordert werden (unter Betrachtung des prozentualen Anteils der Kompetenzklassen an den Nennungshäufigkeiten ihres Datensatzes¹⁶⁴) und erhalte so einen Vergleich der über-, unter- und normal repräsentierten Klassen¹⁶⁵:

Für die Grundschule sind in beiden Lehr-/Lernbereichen die fachbetonten Qualifikationen über-, die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen normal und die anderen beiden Kompetenzklassen unterrepräsentiert (kurz gefasst für EULLE und BLL: –P; –A; +F; ±S); die Über- und Unterrepräsentationen sind für BLL stärker ausgeprägt als für EULLE. Für die Hauptschule sind ebenfalls die fachbetonten Qualifikationen über- und die Persönlichkeitseigenschaften unterrepräsentiert – sowie hier auch die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen; die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sind für EULLE normal und für BLL unterrepräsentiert (kurz gefasst für EULLE: –P; ±A; +F; –S; und für BLL: –P; –A; +F; –S); wiederum sind die Über- und Unterrepräsentationen für BLL stärker ausgeprägt als für EULLE. Für die Realschule sind ebenfalls die fachbetonten Qualifikationen über- und die Persönlichkeitseigenschaften unterrepräsentiert; die beiden anderen Klassen sind für EULLE normal und für BLL unterrepräsentiert (kurz gefasst für EULLE: –P; ±A; +F; ±S; und für BLL: –P; –A; +F; –S); auch hier sind die Über- und Unterrepräsentationen für BLL

¹⁶⁴ Ein Vergleich der Nennungshäufigkeiten anhand der Extremwerte oder anhand der durchschnittlichen Abweichungen des Klassendurchschnitts vom Gesamtdurchschnitt ist datensatzübergreifend unzulässig.

¹⁶⁵ Unterschiede zwischen der prozentualen Größe einer Klasse und ihrer prozentualen Nennungshäufigkeit von bis zu 2 Prozent (das sind rund eine Kompetenz bzw. 2,3 bis 5,5 Nennungen je nach Datensatz) vernachlässige ich; diese Klasse gilt als normal repräsentiert.

stärker ausgeprägt als für EULLE.

Zusammenfassend weist dies auf eine weitere Regelmäßigkeit (kurz: Muster 3) in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten hin: Die datensatzinternen Über-, Unter- und Normalrepräsentationen der Kompetenzklassen entsprechen sich innerhalb der Schularten tendenziell – für die Grundschule komplett, für die Hauptschule in 3 der 4 Kompetenzklassen (mit Ausnahme der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen) und für die Realschule in der Hälfte der Klassen (nämlich in den Persönlichkeitseigenschaften und den fachbetonten Qualifikationen). Abb. 123 zeigt in horizontaler Lesart die datensatzinternen Unter-, Normal- und Überrepräsentationen (siehe Kurzfassungen im Text); der dunkle Farbton steht für eine Über-, der helle für eine Unter- und die neutrale Schattierung für eine normale Repräsentation. Vertikal – innerhalb der Schularten – gelesen, zeigt diese Abbildung das Muster 3.

Datensatz	Häufigkeit der Nennungen insg.	Anteil der Kompetenzklassen (gerundet)			
		P	A	F	S
Grundschule:					
P4/3-A I (Klassengröße:)	100% (100%)	13% (17,5%)	25% (30%)	48% (37,5%)	14% (15%)
P4/3-B I (Klassengröße:)	100% (100%)	13% (23%)	17% (26%)	51% (31%)	19% (20%)
Hauptschule:					
P4/3-C I (Klassengröße:)	100% (100%)	15% (25%)	27% (25%)	46% (33%)	12% (17%)
P4/3-D I (Klassengröße:)	100% (100%)	13% (28%)	17% (21%)	51% (28%)	19% (23%)
Realschule:					
P4/3-E I (Klassengröße:)	100% (100%)	16% (25%)	21% (22,5%)	46% (35%)	17% (17,5%)
P4/3-F I (Klassengröße:)	100% (100%)	11% (21%)	15% (21%)	62% (39%)	12% (19%)

Abb. 123: Vergleich der Nennungshäufigkeiten (und Klassengrößen) nach Schularten: Muster 3

Zum schulartspezifischen Vergleich taugen die Ergebnisse der Expertengruppen nicht; sie können erst im nächsten Kapitel (gegen Ende) herangezogen werden.

5.8.3 Lehr-/lernbereichsspezifische Betrachtung der subjektiven Theorien über die an Grund-, an Haupt- und an Realschulen erforderlichen Lehrerkompetenzen

Ich vergleiche quantitativ und getrennt nach EULLE und BLL die Zahl an Lehrerkompetenzansprüchen an Grund-, an Haupt- und an Realschullehrkräfte, ge-

nauer gesagt die Größenverhältnisse¹⁶⁶ der jeweiligen Kompetenzklassen. Für die Umsetzung von EULLE sind in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten an allen 3 Schularten die fachlich-methodischen Kompetenzklassen zahlenmäßig dominant. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Dispositionen stellen durchgängig die zweitgrößte Klasse – für Hauptschulen zusammen mit den zahlenmäßig identischen und für Realschulen den fast identischen personalen Kompetenzklassen. Die kleinsten Klassen (und nur halb so groß wie die fachlich-methodischen) sind für alle 3 Schularten die sozial-kommunikativen – für EULLE an Grundschulen zusammen mit der personalen Kompetenzklasse. Als Kurzformeln lautet dies für EULLE an Grundschulen: $F > A > P \approx S$; für Hauptschulen: $F > A = P > S$; und für Realschulen: $F > A \approx P > S$. Die prozentualen Klassengrößen ähneln sich für Haupt- und Realschulen stark (vgl. Abb. 124).

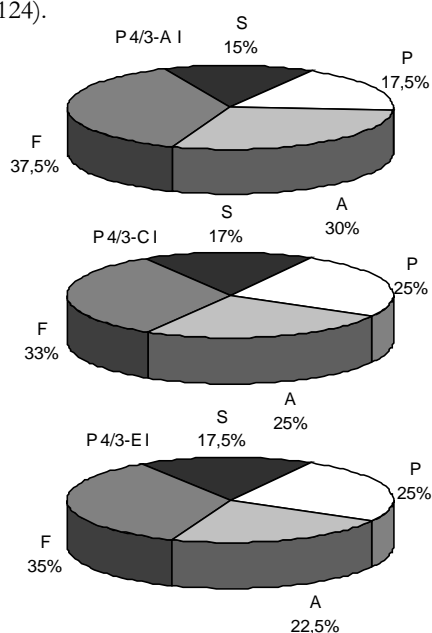


Abb. 124: Vergleich der Klassengrößen in den Datensätzen P4/3-A I, -C I und -E I

¹⁶⁶ Unterschiede von einer Kompetenz (das entspricht 2,5 bis 3 Prozent aller Kompetenzen eines Datensatzes) zwischen Klassen vernachlässige ich in dem Sinne, dass ich diese Klassen in ihrer Größe als ‚fast identisch‘ betrachte (in den Kurzformeln mit ‚ \approx ‘ ausgedrückt). Da es sich um den Vergleich von 3 Datensätzen handelt, addiert sich die Differenz: bei BLL an Grundschulen zu insgesamt 6 Prozentpunkten (je 3 Prozent vom mittleren zum unteren und zum oberen Wert).

In ihren subjektiven Theorien erwarten die Befragten für BLL an Grund-, an Haupt- und an Realschulen am meisten fachbetonte Lehrerqualifikationen – bei der Hauptschule gleichauf mit den Persönlichkeitseigenschaften; die anderen Kompetenzklassen sind datensatzintern etwa¹⁶⁷ gleich stark (vgl. Abb. 125). Kurzgefasst für BLL an Grundschulen: $F > P \approx A \approx S$; für Hauptschulen: $F = P > A \approx S$; und für Realschulen: $F > P = A \approx S$.

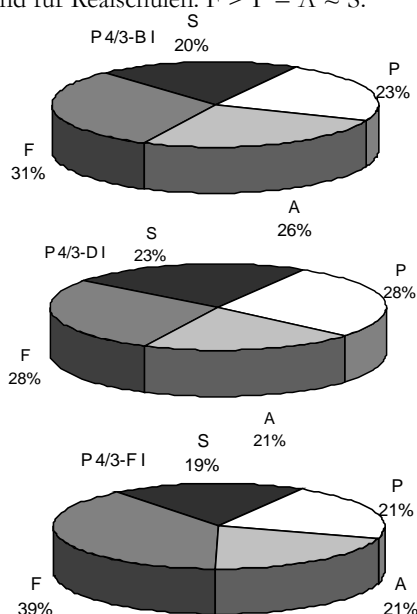


Abb. 125: Vergleich der Klassengrößen in den Datensätzen P4/3-B I, -D I und -F I

Beide Vergleiche zusammengekommen stellen eine lehr-/lernbereichsinterne Regelmäßigkeit (kurz: Muster 2) in den subjektiven Theorien der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer über erforderliche Lehrerkompetenzen dar: Die datensatzinternen Rangfolgen der Klassengrößen entsprechen sich innerhalb der Lehr-/Lernbereiche in etwa¹⁶⁸; für BLL sind die Unterschiede zwischen den relativen Klassengrößen besonders gering bzw. die (fast) identischen Größen besonders zahlreich. Liest man die Tabelle in Abb. 126 horizontal, sind die

¹⁶⁷ Bei Grundschul-BLL differieren die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen und die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen allerdings um 2 Kompetenzen.

¹⁶⁸ In Muster 2 stimmt die Rangfolge der Klassengrößen lehr-/lernbereichsintern derart überein, dass die Rangplätze (in den Kurzformeln) identisch sind, der Abstand zwischen den Klassengrößen aber variiert – bis hin zu (fast) identischen relativen Klassengrößen.

datensatzinternen Klassengrößenverhältnisse (siehe Kurzformeln oben) abzulesen; liest man die Tabelle vertikal – innerhalb der Lehr-/Lernbereiche –, zeigt sie das Muster 2; je dunkler der Farbton, desto größer ist die Kompetenzklasse.

Datensatz	Summe der Klassen- sengrößen	Anteil der Kompetenzklassen (gerundet)			
		P	A	F	S
EULLE:					
P4/3-A I (GS)	100%	17,5%	30%	37,5%	15%
P4/3-C I (HS)	100%	25%	25%	33%	17%
P4/3-E I (RS)	100%	25%	22,5%	35%	17,5%
BLL:					
P4/3-B I (GS)	100%	23%	26%	31%	20%
P4/3-D I (HS)	100%	28%	21%	28%	23%
P4/3-F I (RS)	100%	21%	21%	39%	19%

Abb. 126: Vergleich der Klassengrößen in den Datensätzen P4/3-A I, -C I und -E I sowie P4/3-B I, -D I und -F I: Muster 2 der Klassengrößenverhältnisse

Wiederum verbinde ich diese Ergebnisse nun mit den Nennungshäufigkeiten der Klassen und vergleiche – getrennt nach EULLE und BLL – den prozentualen Anteil, den eine Kompetenzklasse an den Nennungshäufigkeiten ihres Datensatzes hat, mit dem, den sie an seiner Größe hat¹⁶⁹:

Für EULLE sind an allen 3 Schularten die fachbetonten Qualifikationen über- und die Persönlichkeitseigenschaften unterrepräsentiert. Die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sind für Haupt- und Realschulen normal-, aber für Grundschulen unterrepräsentiert; die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen sind für Grund- und Realschulen normal, aber für Hauptschulen unterrepräsentiert (kurz gefasst für EULLE an Grundschulen: –P; –A; +F; ±S; an Hauptschulen: –P; ±A; +F; –S; und an Realschulen: –P; ±A; +F; ±S). Für BLL sind an allen 3 Schularten die fachlich-methodischen Kompetenzklassen ebenfalls über- und die personalen unterrepräsentiert – und so auch die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klassen. Nur die sozial-kommunikative Kompetenzklasse ist für Grundschulen ausgewogen repräsentiert, für die anderen beiden Schularten aber auch unterrepräsentiert (kurz gefasst für BLL an Grundschulen: –P; –A; +F; ±S; an Haupt- und Realschulen: –P; –A; +F; –S).

Zusammenfassend verweist auch dies auf eine Regelmäßigkeit (kurz: Muster 4) in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten: Es entsprechen sich die datensatzinternen Über-, Unter- und Normalrepräsentationen der Kompetenzklassen innerhalb von BLL ganz überwiegend (mit Ausnahme der

¹⁶⁹ Unterschiede zwischen der prozentualen Größe einer Klasse und ihrer prozentualen Nennungshäufigkeit von bis zu 2 Prozent (das sind rund eine Kompetenz bzw. 2,3 bis 5,5 Nennungen je nach Datensatz) vernachlässige ich; diese Klasse gilt als normal repräsentiert.

sozial-kommunikativen Kompetenzklasse für BLL an Grundschulen, die normal statt unterrepräsentiert ist) und innerhalb von EULLE überwiegend (die Repräsentationen der Persönlichkeitseigenschaften sowie die der fachbetonten Qualifikationen entsprechen sich komplett, aber die anderen 2 Klassen jeweils nur zu zwei Dritteln der Datensatzklassen); dabei sind die Prozentpunkte, mit denen Klassen über- oder unterrepräsentiert sind, bei BLL durchgängig höher als bei EULLE. Horizontal gelesen zeigt Abb. 127 die datensatzinternen Unter-, Normal- und Überrepräsentationen (siehe Kurzfassungen im Text); der dunkle Farbton bedeutet Über-, der helle Unter- und die neutrale Schattierung Normalrepräsentation. Vertikal – innerhalb der Lehr-/Lernbereiche – gelesen, zeigt die Tabelle das beschriebene Muster 4.

Datensatz	Häufigkeit der Nennungen insg.	Anteil der Kompetenzklassen (gerundet)			
		P	A	F	S
EULLE:					
P4/3-A I (Klassengröße:)	100% (100%)	13% (17,5%)	25% (30%)	48% (37,5%)	14% (15%)
P4/3-C I (Klassengröße:)	100% (100%)	15% (25%)	27% (25%)	46% (33%)	12% (17%)
P4/3-E I (Klassengröße:)	100% (100%)	16% (25%)	21% (22,5%)	46% (35%)	17% (17,5%)
BLL:					
P4/3-B I (Klassengröße:)	100% (100%)	13% (23%)	17% (26%)	51% (31%)	19% (20%)
P4/3-D I (Klassengröße:)	100% (100%)	13% (28%)	17% (21%)	51% (28%)	19% (23%)
P4/3-F I (Klassengröße:)	100% (100%)	11% (21%)	15% (21%)	62% (39%)	12% (19%)

Abb. 127: Vergleich der Nennungshäufigkeiten (und Klassengrößen) nach Lehr-/Lernbereichen: Muster 4

In der lehr-/lernbereichsspezifischen Perspektive ist der Vergleich von Muster 2 der Kompetenzklassengrößen und Muster 4 der Nennungshäufigkeiten mit den Ergebnissen der Expertengruppen möglich. Er ergibt für die Klassengrößen folgendes Bild (vgl. Abb. 128): Muster 2, das besagt, dass sich die datensatzinternen Rangfolgen der Klassengrößen innerhalb der Lehr-/Lernbereiche in etwa entsprechen, trifft bei EULLE zu auf den Vergleich der Aussagen der Lehrkräfte mit denen der Schülerschaft, aber nicht auf die aufnehmenden Betriebe; bei BLL trifft es gar nicht zu.

Datensatz	Summe der Klassengrößen	Anteil der Kompetenzklassen (gerundet)			
		P	A	F	S
EULLE:					
P4/3-G I EULLE	100%	15,5%	31%	46%	7,5%
P4/3-H I EULLE	100%	15%	23%	54%	8%
P4/3-J I EULLE	100%	27%	14%	36%	23%
BLL:					
P4/3-G I BLL	100%	31%	15%	46%	8%
P4/3-H I BLL	100%	15%	23%	54%	8%
P4/3-J I BLL	100%	27%	14%	36%	23%

Abb. 128: Vergleich der Klassengrößen nach Expertengruppen lehr-/lernbereichsspezifisch

Für die Repräsentationen ergibt sich für die Expertengruppen dieses Bild: Muster 4, das besagt, dass sich die datensatzinternen Über-, Unter- und Normalrepräsentationen der Kompetenzklassen innerhalb von BLL ganz überwiegend und innerhalb von EULLE überwiegend entsprechen, trifft bei BLL zu auf die Aussagen der Lehrkräfte im Vergleich mit denen der aufnehmenden Betriebe; auf EULLE trifft es gar nicht zu.

Datensatz	Häufigkeit der Nennungen	Anteil der Kompetenzklassen (gerundet)			
		P	A	F	S
EULLE:					
P4/3-G I EULLE (Klassengröße:)	100% (100%)	14% (15,5%)	36% (31%)	45,5% (46%)	4,5% (7,5%)
P4/3-H I EULLE (Klassengröße:)	100% (100%)	10% (15%)	17% (23%)	68% (54%)	5% (8%)
P4/3-J I EULLE (Klassengröße:)	100% (100%)	13% (27%)	23,5% (14%)	54,5% (36%)	9% (23%)
BLL:					
P4/3-G I BLL (Klassengröße:)	100% (100%)	12% (31%)	25% (15%)	60% (46%)	3% (8%)
P4/3-H I BLL (Klassengröße:)	100% (100%)	7% (15%)	13% (23%)	73% (54%)	7% (8%)
P4/3-J I BLL (Klassengröße:)	100% (100%)	17% (27%)	15% (14%)	56% (36%)	12% (23%)

Abb. 129: Vergleich der Nennungshäufigkeiten (und Klassengrößen) nach Expertengruppen lehr-/lernbereichsspezifisch

Im lehr-/lernbereichsspezifischen Vergleich zeigen die expertengruppenspezifischen Ergebnisse sowohl hinsichtlich der Größen als auch hinsichtlich der Repräsentationen ihrer Kompetenzklassen, dass die subjektiven Theorien der 3 Expertengruppen überwiegend standpunktspezifisch sind: Muster 2 der Klassengrößen gilt lediglich für 2 mögliche Entsprechungen (EULLE-Kompetenzwartungen von Lehrkräften im Vergleich mit denen von Schülerinnen und

Schülern) von 6 (3 für EULLE und 3 für BLL). Muster 4 der Repräsentationen gilt ebenfalls lediglich für 2 mögliche Entsprechungen (BLL-Kompetenzerwartungen von Lehrkräften verglichen mit den Befragten aufnehmender Betriebe) von 6 (3 für EULLE und 3 für BLL).

5.8.4 Zusammenfassende schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifende Betrachtung der subjektiven Theorien über erforderliche Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen

Die quantitativen Vergleiche der Kompetenzklassengrößen und der Nennungshäufigkeiten nach Schularten (vgl. Kapitel 5.8.2) und nach Lehr- und Lernbereichen (vgl. Kapitel 5.8.3) ergaben 4 Muster in den subjektiven Theorien der befragten Expertinnen und Experten. Betrachte ich sie nun sowohl schulart- als auch lehr-/lernbereichsübergreifend, so überwiegen folgende 2 Regelmäßigkeiten:

Muster 5 bezieht sich auf die Klassengrößen (vgl. Abb. 130): Datensatzintern (in P4/3-A I bis -F I) stehen immer (also in allen erhobenen Schularten und Lehr-/Lernbereichen) die fachbetonten Qualifikationen an erster Stelle und die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen an zweiter Stelle – in 4 der 6 Datensätze zusammen mit den Persönlichkeitseigenschaften, denn die personale Kompetenzklasse steht für Hauptschul-BLL auf Platz 1 (wie auch die fachlich-methodeische Klasse) und bei Grundschul-EULLE auf Platz 3, aber sonst immer auf Platz 2 zusammen mit der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse. Die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen sind bei BLL immer auf Platz 2 (an Grund- und an Realschulen gleichauf mit der personalen und der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse und nur mit letzterer an Hauptschulen) und bei EULLE immer auf Platz 3 (an Grundschulen zusammen mit den Persönlichkeitseigenschaften). Kurz gefasst heißt dies für EULLE: 1.F, 2.A/P (außer für Grundschule: 3.P), 3.S; und für BLL: 1.F, 2.A/S/P (außer für Hauptschule: 1.P). Muster 5 ist somit lehr-/lernbereichsspezifisch.

Ranking der Klassengrößen	Platz 1	Platz 2	Platz 3	Platz 4
multiperspektivische Auswertungsergebnisse:				
EULLE-GS (in P4/3-A I)	F	A	P, S	---
EULLE-HS (in P4/3-C I)	F	A, P	S	---
EULLE-RS (in P4/3-E I)	F	A, P	S	---
BLL-GS (in P4/3-B I)	F	A, P, S	---	---
BLL-HS (in P4/3-D I)	F, P	A, S	---	---
BLL-RS (in P4/3-F I)	F	A, P, S	---	---
EULLE+BLL an GS, HS und RS (in P4/3-A I bis -F I)	F	A, P	S	---
standpunktbezogene Auswertungsergebnisse:				
EULLE+BLL der 3 Expertengruppen (in P4/3-G I bis -J I)	F	A, P	S	---
Lehrkräfte in P4/3-G I EULLE	F	A	P	S
Lehrkräfte in P4/3-G I BLL	F	P	A	S
Lehrkräfte zu EULLE+BLL (in P4/3-G I)	F	P	A	S
Schüler in P4/3-H I EULLE	F	A	P	S
Schüler in P4/3-H I BLL	F	A	P	S
Schüler zu EULLE+BLL (in P4/3-H I)	F	A	P	S
aufn. Betriebe in P4/3-J I EULLE	F	P, S	A	---
aufn. Betriebe in P4/3-J I BLL	F	P, S	A	---
aufnehmende Betriebe zu EULLE+BLL (in P4/3-J I)	F	P, S	A	---

Abb. 130: Verhältnis der Kompetenzklassengrößen: Muster 5

Hinsichtlich der 3 Expertengruppen (Lehrkräfte, Schülerschaft, aufnehmende Betriebe) trifft Muster 5 der Klassengrößen auf keine Gruppe zu mehr als 50 Prozent ihrer Kompetenzklassen zu und ist damit für die 3 Expertengruppen – zusammengenommen sehr wohl (vgl. oberste Zeile der standpunktbezogenen Auswertungsergebnisse in Abbildung 130), aber getrennt betrachtet – nicht gültig.

Muster 6 bezieht sich auf die Repräsentation der Kompetenzklassen anhand ihrer Nennungshäufigkeiten: Datensatzintern sind immer (also in allen erhobenen Schularten und Lehr-/Lernbereichen) die fachlich-methodischen Kompetenzklassen über- und die personalen Klassen unterrepräsentiert; die aktivitäts- und umsetzungsorientierten sowie die sozial-kommunikativen Klassen sind beide bei EULLE überwiegend normal und bei BLL unterrepräsentiert (die letztgenannte Klasse überwiegend). Kurz gefasst für EULLE: –P; ±A (außer Grundschule: –A); +F; ±S (außer für Hauptschule: –S); und für BLL: –P; –A; +F; –S (außer für Grundschule: ±S). Damit ist auch Muster 6 lehr-/lernbereichsspezifisch (und ich verzichte aufgrund der Übersichtlichkeit dieses Musters auf seine tabellari-

sche Darstellung).

Diese Übersichtlichkeit gilt jedoch nicht für die standpunktbezogenen Repräsentationen (vgl. Abb. 131): Muster 6 trifft für die 3 Expertengruppen hinsichtlich EULLE auf die Hälfte der Kompetenzklassen insgesamt (6 von 12) zu: auf die EULLE-Kompetenzansprüche der Schülerschaft zu drei Vierteln ihrer Kompetenzklassen (außer auf die Repräsentationen der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse), der aufnehmenden Betriebe zur Hälfte ihrer Klassen (außer auf die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sowie die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen), aber auf die der Lehrkräfte nur zu einem Viertel (nur auf die sozial-kommunikative Klasse). Für BLL trifft Muster 6 auf drei Viertel der geforderten Klassen insgesamt (9 von 12) zu: auf die BLL-Kompetenzansprüche aller 3 Expertengruppen zu drei Vierteln ihrer jeweiligen Kompetenzklassen (durchgängig auf die Persönlichkeitseigenschaften und die fachlichen Qualifikationen, in 2 der 3 Gruppen auf die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen, in nur einer der 3 Gruppen auf die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen). Muster 6 ist damit für die 3 Expertengruppen teilweise gültig: bei EULLE für die Schülerschaft überwiegend und für die aufnehmenden Betriebe zur Hälfte, bei BLL für alle 3 Gruppen überwiegend; die herausragend meisten Unstimmigkeiten mit Muster 6 (in 5 von 6 Fällen) zeigen die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen. Zur Verdeutlichung zeigen in Abbildung 131 die Kürzel Unter- (kurz: -), Normal- (kurz: \pm) und Überrepräsentationen (kurz: +) an; die dunkle Schattierung zeigt die Unstimmigkeit, die helle die Stimmigkeit mit Muster 6 an.

Datensatz	Häufigkeit der Nennungen	Anteil der Kompetenzklassen (gerundet)			
		P	A	F	S
EULLE:					
P4/3-G I EULLE (Klassengröße:)	100% (100%)	14% (15,5%) ±	36% (31%) +	45,5% (46%) ±	4,5% (7,5%) ±
P4/3-H I EULLE (Klassengröße:)	100% (100%)	10% (15%) —	17% (23%) —	68% (54%) +	5% (8%) ±
P4/3-J I EULLE (Klassengröße:)	100% (100%)	13% (27%) —	23,5% (14%) +	54,5% (36%) +	9% (23%) —
BLL:					
P4/3-G I BLL (Klassengröße:)	100% (100%)	12% (31%) —	25% (15%) +	60% (46%) +	3% (8%) —
P4/3-H I BLL (Klassengröße:)	100% (100%)	7% (15%) —	13% (23%) —	73% (54%) +	7% (8%) ±
P4/3-J I BLL (Klassengröße:)	100% (100%)	17% (27%) —	15% (14%) ±	56% (36%) +	12% (23%) —

Abb. 131: Vergleich der Repräsentationen nach Expertengruppen mit Muster 6

Zusammenfassend belegen diese expertengruppenspezifischen Ergebnisse hinsichtlich der Kompetenzklassengrößen, dass die subjektiven Theorien der 3 Expertengruppen überwiegend standpunktspezifisch sind; hinsichtlich der Repräsentationen ihrer Kompetenzklassen bestätigt sich diese Standpunktspezifität vor allem für die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse.

Die Lehr-/Lernbereichsspezifität der Muster 5 und 6, alle datensatzübergreifenden sowie die anderen Auswertungsergebnisse der Interviewteile I der Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5.6 bis 5.8) diskutiere ich in Kapitel 5.10; doch zuvor werte ich die Interviewteile II aus.

5.9 Expertenbefragungsergebnisse II: Stellungnahmen zu bestehenden Lehrerkompetenzansprüchen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

5.9.1 Zum Datenmaterial von Interviewteil II

Die methodischen Entscheidungen zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung von Interviewteil II sind bereits in den Kapiteln 5.2.2 und 5.2.4 beschrieben sowie die Durchführung der Datenerhebung und -aufbereitung in den Kapiteln 5.5.1 bis 5.5.3. Das Datenmaterial beschreibe ich hier, die Auswertungsergebnisse in den Kapiteln 5.9.2 bis 5.9.4 und ihre Interpretation in Kapitel 5.9.5.

Das auszuwertende Datenmaterial besteht aus den Interviewteilen II – also den Antworten (vgl. Anhang\Interviews\Interviews 1-47.doc) zu Interviewleitfrage 1.2 (mit 1.3 darin integriert) und 2.2 (mit 2.3) – der (größtenteils) validierten Interviewprotokolle im Datensatz P4/3. Hier nehmen die Expertinnen und Experten Stellung zur Relevanz von Ausbildungszielen in Lehrerbildungsgängen für EULLE bzw. für BLL am Beispiel der Prüfungsordnungen der ersten Lehrerbildungsphase für das Europalehramt an Grund- und Hauptschulen bzw. an Realschulen, die in 10 Items für EULLE und 6 Items für BLL zusammengefasst sind. Dieses Datenmaterial ist – nach Lehr-/Lernbereichen und Schularten geordnet – in den 6 Datensätzen P4/3-A II bis P4/3-F II enthalten sowie in einem siebten Datensatz P4/3-G II als exemplarische Analyse des Merkmals Expertenposition. Diese Datensätze gestalten sich im Einzelnen so:

Auf EULLE an Grundschulen beziehen sich im Datensatz P4/3-A II 8 Interviewprotokolle – 8 weniger als in P4/3-A I mangels des Interviewteils II bei den Expertenpositionen Eltern, außerschulischen Partnerinnen und Partnern und Kindergarten (vgl. 5.5.1):

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: hema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
A	8	GS: EULLE	Lehrkraft	1 II
			Schulleitung	2 II
			untere Schulaufsichtsebene	10a II
			obere Schulaufsichtsebene	11a II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12a II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13a II
			2. Phase Lehrerbildung	14a II
			3. Phase Lehrerbildung	15a II

Abb. 132: Übersicht über Datensatz P4/3-A II

Datensatz P4/3-B II umfasst für BLL an Grundschulen 9 Interviewprotokolle;

das sind 2 Protokolle weniger als im *Pendant* zu Interviewteil I:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
B	9	GS: BLL	Lehrkraft	17 II
			Schulleitung	18 II
			untere Schulaufsichtsebene	10b II
			obere Schulaufsichtsebene	11b II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12b II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13b II
			2. Phase Lehrerbildung	14b II
			3. Phase Lehrerbildung	15b II
			allg. bildendes Gymnasium	19 II

Abb. 133: Übersicht über Datensatz P4/3-B II

Hinsichtlich EULLE an Hauptschulen beinhaltet Datensatz P4/3-C II 8 Protokolle; hier fehlen im Vergleich 11 Interviewprotokolle:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
C	8	HS: EULLE	Schulleitung	22 II
			untere Schulaufsichtsebene	10a II
			obere Schulaufsichtsebene	11a II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12a II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13a II
			2. Phase Lehrerbildung	14a II
			3. Phase Lehrerbildung	24 II
			Berufsschule	27a II

Abb. 134: Übersicht über Datensatz P4/3-C II

Datensatz P4/3-D II enthält für BLL an Hauptschulen 8 Protokolle – 3 weniger als im *Pendant*:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
D	8	HS: BLL	Lehrkraft	28 II
			Schulleitung	30 II
			untere Schulaufsichtsebene	10b II
			obere Schulaufsichtsebene	11b II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12b II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13b II
			2. Phase Lehrerbildung	14b II
			Berufsschule	27b II

Abb. 135: Übersicht über Datensatz P4/3-D II

Zu EULLE an Realschulen umfasst Datensatz P4/3-E II 10 Interviewprotokolle (und damit 12 weniger als im Datensatz P4/3-F I):

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
E	10	RS: EULLE	Schulleitung	34 II
			untere Schulaufsichtsebene	36 II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12a II
			oberste Schulaufsichtsebene	38a II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13a II
			2. Phase Lehrerbildung	39a II
			3. Phase Lehrerbildung	24 II
			Berufsschule	27a II
			Berufskolleg	27a II
			berufliches Gymnasium	27a II

Abb. 136: Übersicht über Datensatz P4/3-E II

Datensatz P4/3-F II umfasst für BLL an Realschulen 12 Protokolle – 4 weniger als im Datensatz P4/3-F I:

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Schulart: Thema	Perspektiven	Protokoll-Nr.
F	12	RS: BLL	Lehrkraft	42 II
			untere Schulaufsichtsebene	36b II
			obere Schulaufsichtsebene	46 II
			obere Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	12b II
			oberste Schulaufsichtsebene	38b II
			oberste Schulaufsichtsebene: schulartübergreifend	13b II
			2. Phase Lehrerbildung	39b II
			3. Phase Lehrerbildung	47 II
			Berufsschule	27b II
			Berufskolleg	27b II
			berufliches Gymnasium	27b II
			allg. bildendes Gymnasium	19 II

Abb. 137: Übersicht über Datensatz P4/3-F II

Eine exemplarische Analyse des Merkmals Expertenposition ist für Interviewteil II lediglich anhand der Positionen Lehrkräfte möglich, denn die expertenpositionsbezogenen Datengruppen H (Schülerinnen und Schüler) und J (aufnehmende Betriebe) enthalten ausschließlich Interviewteile I und entfallen damit für diese Auswertung. In der Datengruppe G (Lehrkräfte) entfällt das Interviewprotokoll EULLE an Hauptschulen mangels Interviewteil II.

Datengruppe	Anzahl der Protokolle	Perspektive	Thema/Schulart	Protokoll-Nr.
G	4	Lehrkraft	EULLE/GS	1 II
			BLL/GS	17 II
			BLL/HS	28 II
			BLL/RS	42 II

Abb. 138: Übersicht über Datensatz P4/3-G – nur Interviews mit Teil II

5.9.2 Stellungnahmen zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE getrennt nach Schularten

Die Expertinnen und Experten für EULLE an Grundschulen (vgl. Kapitel 5.9.1) äußern ihre subjektiven Theorien zur Bedeutsamkeit von Item 1 bis 10 – der Modalwert pro Item ist in den Tabellen der Kapitel 5.9.2 bis 5.9.4 jeweils in der Spaltenspalte (ganz rechts) fett gedruckt – so: Item 1 und 9 stufen die Befragten überwiegend als hoch bedeutsam für EULLE an Grundschulen ein. Bei Item 4 halten sich die Einschätzungen hoher und mittlerer Bedeutung zahlenmäßig die Waage. Von mittlerer Bedeutung sind in den subjektiven Theorien die Items 5 bis 8 sowie tendenziell Item 2, 3 und 10. Keines der Items wird in seiner Bedeutung für EULLE an Grundschulen überwiegend als gering eingeschätzt. Zusammenfassend bedürfen EULLE-Lehrkräfte an Grundschulen demnach vor allem der Kenntnisse interdisziplinären Lehrens und Lernens (Item 1) sowie der Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht (Item 9).

Protokoll-Nr.: Item u. Bedeutung:	1 II	2 II	10a II	11a II	12a II	13a II	14a II	15a II	Summen
Item 1:									
- hoch	X		X		X	X	X	X	6
- mittel		X		X					2
- gering									0
Item 2:									
- hoch	X	X	X					---	3
- mittel				X	X	X	X	---	4
- gering								---	0
Item 3:									
- hoch	X			X				X	3
- mittel		X			X	X	X		4
- gering			X						1
Item 4:									
- hoch			X		X	X			3
- mittel	X						X	X	3
- gering		X		X					2
Item 5:									
- hoch	X		X						2
- mittel		X		X	X	X	X		5
- gering								X	1
Item 6:									
- hoch							X		1
- mittel	X	X	X		X	X			5
- gering				X				X	2
Item 7:									
- hoch			X			X			2
- mittel	X	X		X	X		X	X	6
- gering									0
Item 8:									
- hoch		X			X				2
- mittel	X		X	X		X	X	X	6
- gering									0
Item 9:									
- hoch			X		X	X	X	X	5
- mittel	X	X		X					3
- gering									0
Item 10:									
- hoch		X			X	X			3
- mittel			X	X			X	X	4
- gering	X								1

Abb. 139: Auswertung von Datensatz P4/3-A II

Zur eingeschätzten Bedeutung von Item 1 bis 10 für EULLE an Hauptschulen:

Protokoll-Nr.: Item u. Bedeutung:	10a II	11a II	12a II	13a II	14 a II	22 II	24 II	27a II	Summen
Item 1: - hoch	X		X	X	X		X		5
- mittel		X				X		X	3
- gering									0
Item 2: - hoch	X					X	X		3
- mittel		X	X	X	X			X	5
- gering									0
Item 3: - hoch		X						X	2
- mittel			X	X	X	X	X		5
- gering	X								1
Item 4: - hoch	X		X	X				X	4
- mittel		X			X	X	X		4
- gering									0
Item 5: - hoch	X					X			2
- mittel		X	X	X	X			X	5
- gering							X		1
Item 6: - hoch					X			X	2
- mittel	X	X	X	X		X	X		6
- gering									0
Item 7: - hoch	X			X				X	3
- mittel		X	X		X		X		4
- gering						X			1
Item 8: - hoch			X			X			2
- mittel	X	X		X	X		X	X	6
- gering									0
Item 9: - hoch	X		X	X	X	X			5
- mittel		X					X	X	3
- gering									0
Item 10: - hoch			X	X					2
- mittel	X	X			X	X	X	X	6
- gering									0

Abb. 140: Auswertung von Datensatz P4/3-C II

Die Analyse dieser subjektiven Theorien ergibt überwiegend, dass Item 1 und 9 als hoch bedeutsam erachtet werden für EULLE an Hauptschulen. Bei Item 4 halten sich die zugeschriebene hohe und mittlere Bedeutsamkeit die Waage. Für die Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind von mittlerer Bedeutung die Items 2, 3, 5, 6, 8 und 10; lediglich in der Tendenz gilt das auch für Item 7. Wie bei EULLE an Grundschulen wird auch hier keines der Items in seiner Bedeutung überwiegend als gering eingeschätzt. Auch EULLE-Lehrkräfte an Hauptschulen brauchen also vor allem Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens (Item 1) sowie Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht (Item 9).

Die Stellungnahmen der Befragten zu Item 1 bis 10 für EULLE an Realschulen ergeben folgendes Bild: In ihren subjektiven Theorien sind die Items 1 und 7 überwiegend hoch bedeutsam für EULLE an Realschulen; tendenziell hoch wird die Bedeutung von Item 3 und 4 bewertet. Item 10 wird von der einen Hälfte der interviewten Personen als hoch und von der anderen als mittelmäßig bedeutsam beschrieben. Von mittlerer Bedeutung seien die Items 2, 5, 8 und 9; lediglich in der Tendenz gilt das auch für Item 6. Auch hier wird keines der Items in seiner Bedeutung überwiegend als gering eingeschätzt. Kurz gefasst benötigen EULLE-Lehrkräfte an Realschulen vor allem Kenntnisse interdisziplinären Lehrens und Lernens (Item 1), europäischer Mehrsprachigkeit (Item 3), in Austauschpädagogik (Item 4), die Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse (Item 7) sowie die Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten (Item 10).

Protokoll-Nr.: Item u. Bedeutung:	12a II	13a II	24 II	27a II	27a II	27a II	34 II	36 II	38a II	39a II	Summen
Item 1:											
- hoch	X	X	X				X		X	X	6
- mittel				X	X	X		X			4
- gering											0
Item 2:											
- hoch			X								1
- mittel	X	X		X	X	X	X	X	X	X	9
- gering											0
Item 3:											
- hoch				X	X	X	X		X		5
- mittel	X	X	X							X	4
- gering								X			1
Item 4:											
- hoch	X	X		X	X	X					5
- mittel			X					X	X	X	4
- gering							X				1
Item 5:											
- hoch							X			X	2
- mittel	X	X		X	X	X			X		6
- gering			X					X			2
Item 6:											
- hoch				X	X	X					3
- mittel	X	X	X					X			4
- gering							X		X	X	3
Item 7:											
- hoch		X		X	X	X	X	X			6
- mittel	X		X						X	X	4
- gering											0
Item 8:											
- hoch	X						X				2
- mittel		X	X	X	X	X			X	X	7
- gering								X			1
Item 9:											
- hoch	X	X					X		X		4
- mittel			X	X	X	X		X		X	6
- gering											0
Item 10:											
- hoch	X	X					X		X	X	5
- mittel			X	X	X	X		X			5
- gering											0

Abb. 141: Auswertung von Datensatz P4/3-E II

5.9.3 Stellungnahmen zu Lehrerkompetenzansprüchen für BLL getrennt nach Schularten

In den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten für BLL an Grundschulen (vgl. Kapitel 5.9.1) sind die Items 1 bis 6 wie folgt bedeutsam:

Protokoll-Nr.:	17 II	18 II	10b II	11b II	12b II	13b II	14b II	15b II	19 II	Summen
Item 1:			X		X					2
- hoch						X		X	X	3
- mittel										
- gering	X	X		X			X			4
Item 2:					X					1
- hoch										
- mittel			X	X		X	X		X	5
- gering	X	X						X		3
Item 3:										
- hoch		X		X			X			3
- mittel	X		X		X	X		X		5
- gering									X	1
Item 4:										0
- hoch										
- mittel		X	X		X					3
- gering	X			X		X	X	X	X	6
Item 5:					X					1
- hoch										
- mittel	X	X	X	X		X	X	X	X	8
- gering										0
Item 6:					X	X	X	---		3
- hoch										
- mittel	X	X		X				---		3
- gering			X					---	X	2

Abb. 142: Auswertung von Datensatz P4/3-B II

Kein Item stuft die Mehrzahl der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer als eindeutig hoch bedeutsam für BLL an Grundschulen ein; nur Item 6 (Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen) gilt zu gleichen Teilen als hoch und als mittelmäßig bedeutsam. Eine mittlere Bedeutsamkeit wird deutlich Item 2, 3 und 5 beigemessen. Item 1 (theoretische Grundlagen des BLL) und Item 4 (ausgeweitete Kompetenz im Sachfach) ist in den subjektiven Theorien eher gering und gering bedeutsam.

Zu Item 1 bis 6 für BLL an Hauptschulen stellen sich die erhobenen subjektiven Theorien so dar:

Protokoll-Nr.: Item u. Bedeutung:	28 II	30 II	10b II	11b II	12b II	13b II	14b II	27b II	Summen
Item 1:									
- hoch	---		X		X				2
- mittel	---	X				X		X	3
- gering	---			X			X		2
Item 2:									
- hoch					X				1
- mittel		X	X	X		X	X		5
- gering	X							X	2
Item 3:									
- hoch				X			X		2
- mittel	X	X	X		X	X		X	6
- gering									0
Item 4:									
- hoch	X								1
- mittel		X	X		X				3
- gering				X		X	X	X	4
Item 5:									
- hoch	X	X			X				3
- mittel			X	X		X	X	X	5
- gering									0
Item 6:									
- hoch					X	X	X		3
- mittel				X				X	2
- gering	X	X	X						3

Abb. 143: Auswertung von Datensatz P4/3-D II

Wie auch bei BLL an Grundschulen wird keines der Items als hoch bedeutsam für BLL an Hauptschulen eingeschätzt; lediglich bei Item 6 halten sich die Einschätzungen hoher und geringer Bedeutung anteilig die Waage. Für die Befragten sind von mittlerer Bedeutung die Items 2, 3 und 5; lediglich in der Tendenz gilt das auch für Item 1. Eher gering bedeutsam für BLL-Lehrkräfte an Hauptschulen sei Item 4 (ausgeweitete Kompetenz im Sachfach).

Die Analyse der Stellungnahmen der interviewten Personen zu Item 1 bis 6 für BLL an Realschulen ergibt, dass erneut kein Item als hoch bedeutsam erachtet wird. In den subjektiven Theorien sind von mittlerer Bedeutung die Items 1 bis 3, 5 und 6. Wiederum wird auch hier der ausgeweiteten Kompetenz im Sachfach (Item 4) für EULLE-Lehrkräfte an Realschulen nur eine geringe Bedeutung

zugeschrieben.

Protokoll-Nr.: Item u. Bedeutung:	42 II	36b II	46 II	12b II	38b II	13b II	39b II	47 II	27b II	27b II	27b II	19 II	Summen
Item 1: - hoch - mittel - gering	X			X			X						3
			X		X	X			X	X	X	X	7
		X						X					2
Item 2: - hoch - mittel - gering			X	X	X								3
	X	X				X	X	X				X	6
									X	X	X		3
Item 3: - hoch - mittel - gering	X							X					2
			X	X	X	X	X		X	X	X		8
		X										X	2
Item 4: - hoch - mittel - gering								X					1
				X									1
	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	10
Item 5: - hoch - mittel - gering	X			X	X			X					4
			X			X	X		X	X	X	X	7
		X											1
Item 6: - hoch - mittel - gering				X		X	X	-					3
	X	X						-	X	X	X		5
			X		X			-				X	3

Abb. 144: Auswertung von Datensatz P4/3-F II

5.9.4 Stellungnahmen zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE bzw. für BLL aus der Expertenposition Lehrkraft

Die zu EULLE interviewte Lehrkraft im Datensatz P4/3-G II schätzt Item 1 bis 3 und 5 als hoch bedeutsam ein, Item 4 und 6 bis 9 als mittelmäßig und Item 10 als gering bedeutsam.

Die anderen im Datensatz P4/3-G II zu BLL erhobenen subjektiven Theorien weisen bei 2 der 3 befragten Expertinnen und Experten eine hohe Bedeutsamkeit von Item 5 auf. Item 1 wird hälftig als hoch und als gering bedeutsam eingeschätzt. Als mittelmäßig bedeutsam gelten Item 3 und 6. Von geringer Bedeutung seien Item 2 und 4.

Protokoll-Nr.:				
Item u. Bedeuerung:	17 II	28 II	42 II	Summen
Item 1:				
- hoch		---	X	1
- mittel		---		0
- gering	X	---		1
Item 2:				
- hoch				0
- mittel			X	1
- gering	X	X		2
Item 3:				
- hoch			X	1
- mittel	X	X		2
- gering				0
Item 4:				
- hoch		X		1
- mittel				0
- gering	X		X	2
Item 5:				
- hoch		X	X	2
- mittel	X			1
- gering				0
Item 6:				
- hoch				0
- mittel	X		X	2
- gering		X		1

Abb. 145: Auswertung von Datensatz P4/3-G II zu BLL

Den Vergleich dieser standpunktbezogenen Stellungnahmen mit den standpunktübergreifenden nehme ich im nächsten Absatz vor.

5.9.5 Zusammenfassung der Expertenstellungnahmen in Interviewteil II in Verbindung mit Teil I

Die schulartspezifischen Auswertungsergebnisse der Expertenstellungnahmen zu Kompetenzansprüchen für EULLE und für BLL (vgl. Kapitel 5.9.2 bis 5.9.4) sind aufschlussreich, analysiert man sie schulartübergreifend (aber selbstverständlich nach Lehr-/Lernbereichen getrennt). Dazu muss ich die dreierskalierten Bedeutungszuschreibungen (‘hoch’, ‘mittel’, ‘gering’) mitteln, um auf einen Wert pro Item und Schulart zu kommen, und erhalte eine Siebenerskalierung (der ich zur weiteren Verwendung auch Symbole zuweise): gering (– –), eher gering (–), eher mittel (–/±), mittel (±; einschließlich gering bis hoch), mittel bis hoch (±/+), eher hoch (+), hoch (++).

Ich beginne mit den Items zu EULLE:

Lehr-/Lernbereich und Schulart: EULLE-Item:	EULLE an GS	EULLE an HS	EULLE an RS	EULLE aus Lehr- kraftsicht
Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens (Item 1; F)	hoch (++)	hoch (++)	hoch (++)	hoch (++)
Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabez. Themen (Item 2; A)	eher mittel (–/±)	mittel (±)	mittel (±)	hoch (++)
Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit (Item 3; F)	eher mittel (–/±)	mittel (±)	eher hoch (+)	hoch (++)
Kenntnisse in Austauschpädagogik (Item 4; F)	mittel bis hoch (±/+)	mittel bis hoch (±/+)	eher hoch (+)	mittel (±)
Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer (Item 5; F)	mittel (±)	mittel (±)	mittel (±)	hoch (++)
Kenntnisse in europäischer Ethnologie (Item 6; F)	mittel (±)	mittel (±)	eher mittel (–/±)	mittel (±)
Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse (Item 7; A)	mittel (±)	eher mittel (–/±)	hoch (++)	mittel (±)
Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer (Item 8; A)	mittel (±)	mittel (±)	mittel (±)	mittel (±)
Team- und Organisationsfähigkeit für fächerüberg. Arbeiten und für lernortüberg. Unterricht (Item 9; S, F)	hoch (++)	hoch (++)	mittel (±)	mittel (±)
Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten (Item 10; A)	eher mittel (–/±)	mittel (±)	mittel bis hoch (±/+)	gering (– –)

Abb. 146: Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse von Interviewteil II bezüglich EULLE

Diese knappe Übersicht, in der die Items mit (fast) durchgängigen Extremwerten für Grund-, Haupt- und Realschulen fett markiert sind, zeigt dreierlei:

Zum einen ist keines der Items in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten für EULLE unbedeutend oder nur gering bedeutsam. Vielmehr fordert EULLE gemäß den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten von Lehrkräften mehr Kompetenz als lediglich gute landeskundliche Kenntnisse: Item 5 (Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer) wird durchgängig als nur mittelmäßig bedeutsam eingeschätzt. Damit sind landeskundliche Kenntnisse (außer)europäischer Länder wichtig und selbstverständlich, aber eben nicht ausreichend. EULLE-Lehrkräfte aller 3 Schularten bedürfen überdies (und über andere Kompetenzen mittlerer Bedeutung hinaus) der laut Expertenmeinung hoch bedeutsamen Kenntnisse interdisziplinären Lehrens und Lernens (Item 1), Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht (Item 9; außer für Realschullehrkräfte) sowie Kenntnisse in Austauschpädagogik (Item 4).

Ordnet man diese Items den Kompetenzklassen zu (vgl. einzelner Großbuchstabe in Klammer nach jeder Itemnummer), so fällt zum anderen auf: Alle 3 Extremwerte durchgängig hoher Bedeutsamkeit beschreiben Kompetenzen für EULLE der fachlich-methodischen Klasse; eines dieser Extreme bewertet mit Item 9 gleichzeitig eine soziale Kommunikationsvoraussetzung – die einzige in diesem Itemset – hoch (außer für EULLE an Realschulen), und so ergibt die doppelte Zugehörigkeit von Item 9 insgesamt 11 (statt 10) Items und 4 (statt 3) Extremwerte. Personale Kompetenzen sind im Set nicht enthalten, sehr wohl aber aktivitäts- und umsetzungsorientierte; von ihnen erscheint in den in Interviewteil II erhobenen subjektiven Theorien keine als durchgängig hoch bedeutsam (nur für EULLE an Realschulen werden die Tätigkeitsdispositionen Item 7 und 10 als hoch bedeutsam eingeschätzt).

Kompetenzklassen:	personal	aktivitäts- u. umsetzungsorientiert	fachlich-methodisch	sozial-kommunikativ
Klassengrößen:				
alle EULLE-Items	0	4	6	1
EULLE-Items mit (zuge-schriebener) hoher Bedeutsamkeit	0	0	3	1

Abb. 147: Kompetenzklassenverteilung der EULLE-Items aus Interviewteil II

Zum dritten legt Abbildung 146 die Standpunktgebundenheit von der im Datensatz P4/3-G II zu EULLE befragten Lehrkraft nahe: Nur bei 4 Items (Item 1, 6, 7 und 8) von 10 entspricht ihre Einschätzung dem Ergebnis aller in Interviewteil II zu EULLE an Grundschulen Befragten (vgl. ganz rechte Spalte der Übersicht mit der zweiten Spalte von links).

Zu BLL entsteht in der schulartübergreifenden Analyse ein in Teilen ganz anderes Bild (vgl. Abb. 148):

Lehr-/Lernbereich und Schultart: BLL-Item:	BLL an GS	BLL an HS	BLL an RS	BLL aus Lehrkraft- sicht
theoretische Grundlagen des Biligualen Lehrens und Lernens (Item 1; F)	gering (–)	eher mittel (–/±)	mittel (±)	gering bis hoch (±)
BLL-spezifische Methodenkompetenz (Item 2; F)	mittel (±)	mittel (±)	mittel (±)	eher gering(–)
ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache (Item 3; F)	mittel (±)	mittel (±)	mittel (±)	eher mittel (–/±)
ausgeweitete Kompetenz im Sachfach (Item 4; F)	gering (–)	eher gering (–)	gering (–)	eher gering (–)
interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten (Item 5; S)	mittel (±)	mittel (±)	mittel (±)	eher hoch(+)
Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen (Item 6; A)	mittel bis hoch (±/+)	gering bis hoch (±)	mittel (±)	eher mittel (–/±)

Abb. 148: Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse von Interviewteil II bezüglich BLL

Zum einen äußern die BLL-Expertinnen und -Experten – ganz im Gegensatz zu EULLE – fast keine hohe und schon gar keine durchgängig hohe Bedeutsamkeit eines Items. Dafür wird – wiederum im Gegensatz zu EULLE – ein Item (ausgeweitete Sachfachkompetenz) durchgängig als gering bedeutsam bewertet. Wie bei EULLE lassen sich auch hier die Kompetenzklassenzugehörigkeiten aller BLL-Items und des Extremwerts vergleichen: Der durchgängige Extremwert beschreibt auch hier eine Kompetenz der fachlich-methodischen Klasse – allerdings eben als gering (statt hoch) bedeutsam. Eine aktivitäts- und umsetzungsorientierte und eine sozial-kommunikative Kompetenz sind in diesem Set enthalten (und wiederum keine personale); von ihnen erscheint in den in Interviewteil II erhobenen subjektiven Theorien über BLL keine als durchgängig gering bedeutsam.

Kompetenzklassen: Klassengrößen:	personal	aktivitäts- u. umsetzungsorientiert	fachlich-methodisch	sozial-kommunikativ
aller BLL-Items	0	1	4	1
der BLL-Items mit (zugeschriebener) geringer Bedeutsamkeit	0	0	1	0

Abb. 149: Kompetenzklassenverteilung der BLL-Items aus Interviewteil II

Zum anderen zeigt auch Abbildung 148 – und zwar deutlicher als Abbildung 146 aufgrund der höheren Zahl der Befragten – die Standpunktgebundenheit der im Datensatz P4/3-G II zu BLL befragten Lehrkräfte (vgl. ganz rechte Spalte der Übersicht), deren Einschätzungen nicht den schulartübergreifenden

Mittelwerten aller Stellungnahmen entsprechen.

Die Bedeutung dieser schulartübergreifenden, lehr-/lernbereichsspezifischen Ergebnisse wird auch in Kapitel 5.10 zu diskutieren sein. Doch hier sind zunächst diese Auswertungsergebnisse von Interviewteil II in Bezug zu setzen zu den Ergebnissen von Interviewteil I. Dazu bilde ich erstens die ‚Schnittmenge‘ der Items aus Teil II und der in Teil I ermittelten Einzelkompetenzen lehr-/lernbereichsspezifisch (vgl. Kapitel 5.2.4). Grundlage für diese qualitative Ergebnisauswertung sind zunächst die Kompetenzbezeichnungen (vgl. Kapitel 5.7.6); da sich die Bezeichnungen der Items und der Kompetenzen jedoch in ihren Formulierungen und Abstraktionsniveaus selten entsprechen, betrachte ich sodann die Teilkompetenzen (vgl. Kapitel 5.7.2 bis 5.7.5), um die tatsächliche Passung und die zutreffenden Schularten zu erheben. Im Prozess dieser Ergebnisauswertung liefert Interviewteil II Sekundärdaten für Teil I, der – deutlich umfassender – die Hauptuntersuchung darstellt. Das Ergebnis dieses ersten Schritts, die Ergebnisse der Interviewteile I und II zusammenzuführen, zeigt Abbildung 150 für EULLE und Abbildung 152 für BLL: Lehrerkompetenzansprüche der in Interviewteil I befragten Expertinnen und Experten (horizontal aufgelistet), deren Teilkompetenzen (in Teilen) den Items von Interviewteil II (von denen ich bei der Suche nach Entsprechungen ja ausgehe und sie darum vertikal aufliste) entsprechen – für welche Schulart(en) steht in den Kästchen.

Für EULLE entsprechen insgesamt 11 Lehrerkompetenzansprüche den Items 2 bis 10 mit ein bis 7 Dispositionen pro Item – bzw. ein bis 5 Items pro Disposition, denn Interviewteil II liefert ja Sekundärdaten. (Dass EULLE-Item 1 ‚Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens‘ keine Entsprechung in einem Lehrerkompetenzanspruch, weder in einer Einzelkompetenzbezeichnung noch in einer Teilkompetenz, aus Interviewteil II erhält, erklärt sich eventuell aufgrund seines Abstraktionsniveaus). Mit diesen Entsprechungen bestätigt Interviewteil II diese 11 Ergebnisse aus Teil I mit je

- 5 Items die Arbeits- und Tätigkeitsdisposition ‚die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern‘ sowie die fachliche Qualifikation ‚für lernortübergreifenden Unterricht‘,
- 4 Items die fachlich-methodische Kompetenz, ‚Bezüge in und zu Europa zu vermitteln‘,
- 3 Items die fachliche Qualifikation ‚den Umgang mit Fremdem zu vermitteln‘ (per Item nur bestätigt für Grund- und Hauptschulen) sowie die soziale Kompetenz ‚Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit‘,
- 2 Items die fachlich-methodischen Kompetenzen ‚interkulturelle Fähigkeiten‘ und ‚die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz so-

wie Sekundärtugenden zu vermitteln' (per Item nur bestätigt für Grund- und Hauptschulen),

- einem Item die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz ‚mit Fremdem umzugehen‘, die fachlichen Qualifikationen ‚zielsprachliche Kompetenz‘ sowie die 2 sozialen Kommunikationsvoraussetzungen ‚Kontakte‘ (per Item nur bestätigt für Realschulen) und ‚Teamfähigkeit‘.

Kompetenzansprüche von Interviewteil I :	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen (A)	die F., die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern (A)	interkulturelle Fähigkeiten (F)	zielsprachliche Kompetenz (F)	die F., Bezüge in/zu Europa zu vermitteln (F)	die F., den Umgang mit Fremdem zu vermitteln (F)	Kompetenz f. lernortübergreif. Unterricht (F)	die F., soz., pers., method. K sowie Sekundärtugenden zu vermitteln (F)	Kontakte (S)	Teamfähigkeit (S)	Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit (S)
EULLE-Item von Interviewteil II:											
Kenntnisse des interdisziplin. Lehrens und Lernens (Item 1; F)											
Fähigkeit zum interdisziplin. Behandeln europabezogener Themen (Item 2; A)					RS						
Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit (Item 3; F)				GS HS RS							
Kenntnisse in Austauschpädagogik (Item 4; F)		GS HS RS					RS				RS
Kenntnisse ausgewählter kultur., histor., polit., geogr. Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europ. und außereurop. Zielsprachenländer (Item 5; F)			GS HS RS								
Kenntnisse in europäischer Ethnologie (Item 6; F)			GS HS RS								
Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse (Item 7; A)		GS HS RS			GS HS RS	GS HS	HS RS	GS HS			
Didaktisierung v. Konzepten der Interkulturalität hinsichtl. der Länder/Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer (Item 8; A)		GS HS RS			GS HS RS	GS HS	HS RS	GS HS			
Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten u. für lernortübergreif. Unterricht (Item 9; S, F)		GS					GS HS RS			GS HS RS	GS HS RS
Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten (Item 10; A)	GS HS RS	GS HS RS			RS	HS	HS RS		RS		GS HS RS
Summe der Items pro Kompetenzanspruch:	1	5	2	1	4	3	5	2	1	1	3

Abb. 150: schulartspezifische ‚Schnittmenge‘ der Interviewteile I und II bezüglich EULLE

Die Bestätigung dieser 11 Kompetenzansprüche für EULLE liegt also in der Bejahung dieser Items seitens der Befragten in Interviewteil II, denn keines der EULLE-Items war ja als unbedeutend oder gering bedeutend erklärt worden. Die diesen 11 Kompetenzansprüchen für EULLE beigemessene Bedeutung – in gewisser Weise als Maß der Bestätigung – lässt sich in einem zweiten Auswertungsschritt interpretieren, zu dem ich für jede der 11 Kompetenzen die Schulart, die Anzahl der passenden Items und die Bedeutung, die diesen Items in Interviewteil II beigemessen wird, heranziehe. Zu beachten ist, dass die Anzahl der passenden Items nicht direkt als Maß für die Bestätigung eines Kompetenzanspruchs gewertet werden kann, weil Zahl und Art der zur Verfügung stehenden Items im Interviewteil II den Befragten vorgegeben war.

Das Ergebnis dieses zweiten Schritts, die Ergebnisse der Interviewteile I und II zusammenzuführen, zeigen Abbildung 151 für EULLE und Abbildung 152 für BLL: die Lehrerkompetenzansprüche mit Schularten (auf deren Kombination ja mein Fokus liegt, darum vertikal aufgelistet) und die passenden Items (horizontal aufgelistet) – mit welcher beigemessenen Bedeutung steht in den Kästchen. Ihr Mittelwert ist die Gesamttendenz der einer schulartspezifischen Kompetenz beigemessenen Bedeutung (vgl. rechte Spalte in beiden Abbildungen). Dabei errechne ich für 12 schulartspezifische EULLE-Kompetenzansprüche die Gesamttendenzen – weil sie aus dem Vergleich der Symbole nicht offensichtlich werden –, indem ich den Symbolen der Siebenerskalierung Zahlenwerte zuordne (‚gering‘ entspricht 1 und ‚hoch‘ entspricht 7), das arithmetische Mittel bilde und bei Bedarf runde (–,1 bis –,4 abrunde sowie –,6 bis –,9 aufrunde): für ‚die Fähigkeit, die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern‘ an Grund- und an Realschulen, ‚interkulturelle Fähigkeiten‘ an Realschulen, ‚die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln‘ an Haupt- und an Realschulen, ‚die Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln‘ an Hauptschulen, ‚Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht‘ an Haupt- und an Realschulen, ‚die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenzen sowie Sekundärtugenden zu vermitteln‘ an Hauptschulen sowie für ‚Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit‘ an den 3 Schularten; ebenfalls errechnen muss ich die Gesamttendenzen für die schulartspezifischen BLL-Kompetenzen ‚die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden‘ für Grund- und für Hauptschulen sowie ‚interkulturelle Fähigkeit‘ für Grundschulen. Für EULLE ergibt sich folgendes Bild:

Item von Interviewteil II: EULLE-Kompetenz von Interviewteil I:	Item 2 (A)	Item 3 (F)	Item 4 (F)	Item 5 (F)	Item 6 (F)	Item 7 (A)	Item 8 (A)	Item 9 (S, F)	Item 10 (A)	Gesamtendenz der zugeschriebenen Bedeutung
die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen (A): für • GS • HS • RS									-/±	eher mittel (-/±)
									±	mittel (±)
									±/+	mittel bis hoch (±/+)
die F., die Mobilität der Schüler zu fördern (A): f. • GS • HS • RS			±/+			±	±	++	-/±	mittel bis hoch (±/+)
			±/+			-/±	±		±	mittel (±)
			+			++	±		±/+	zw. mittel bis hoch (±/+) u. eher hoch (+)
interkulturelle Fähigkeiten (F): für • GS • HS • RS				±	±					mittel (±)
				±	±					mittel (±)
				±	-/±					zwischen eher mittel (-/±) u. mittel (±)
zielsprachliche Kompetenz (F): für • GS • HS • RS		-/±								eher mittel (-/±)
		±								mittel (±)
		+								eher hoch (+)
die F., Bezüge in/zur Europa zu vermitteln (F): f. • GS • HS • RS						±	±			mittel (±)
						-/±	±			zwischen eher mittel (-/±) u. mittel (±)
	±					++	±		±/+	mittel bis hoch (±/+)
die F., den Umgang mit Fremdem zu vermitteln (F): für • GS • HS						±	±			mittel (±)
						-/±	±		±	mittel (±)

Item von Interviewteil II: EULLE-Kompetenz von Interviewteil I:	Item 2 (A)	Item 3 (F)	Item 4 (F)	Item 5 (F)	Item 6 (F)	Item 7 (A)	Item 8 (A)	Item 9 (S, F)	Item 10 (A)	Gesamt tendenz der zugeschriebenen Bedeutung
Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht (F): für								++		hoch (++)
• GS										
• HS						-/±	±	++	±	zw. mittel (±) u. mittel bis hoch (±/+)
• RS			+			++	±	±	±/+	mittel bis hoch (±/+)
die F., soziale, personale, method. Kompetenzen sowie Sekundärtugenden zu vermitteln (F): für										
• GS						±	±			mittel (±)
• HS						-/±	±			zwischen eher mittel (-/±) u. mittel (±)
Kontakte (S): für									±/+	mittel bis hoch (±/+)
• RS										
Teamfähigkeit (S): für								++		hoch (++)
• GS										
• HS								++		hoch (++)
• RS								±		mittel (±)
Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit (S): für								++	-/±	mittel bis hoch (±/+)
• GS										
• HS								++	±	zw. mittel bis hoch (±/+) u. eher hoch (±)
• RS			+					±	±/+	mittel bis hoch (±/+)

Abb. 151: Bewertung der Kompetenzansprüche für EULLE (aus Interviewteil I) in Interviewteil II

Die in der Gesamttendenz erkennbaren Bedeutungszuschreibungen liegen im oberen Bedeutungsbereich (‚eher hoch‘ und ‚hoch‘) für 4 schulartspezifische EULLE-Kompetenzerwartungen: für

- die 2 fachlichen Qualifikationen ‚zielsprachliche Kompetenz‘ an Realschulen und ‚Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht‘ an Grundschulen,
- die soziale Kommunikationsvoraussetzung ‚Teamfähigkeit‘ an Grund- und an Hauptschulen.

Im mittleren Bedeutungsbereich (‚eher mittel‘, ‚mittel‘, ‚mittel bis hoch‘) liegt die Gesamttendenz für 23 schulartspezifische EULLE-Kompetenzerwartungen: für

- die 2 aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen ‚mit Fremdem umzugehen‘ an allen 3 Schularten und ‚die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern‘ an Grund- und an Hauptschulen,
- die 6 fachlich-methodischen Kompetenzen ‚interkulturelle Fähigkeiten‘ an allen 3 Schularten, ‚zielsprachliche Kompetenz‘ an Grund- und an Hauptschulen, ‚die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln‘ an allen 3 Schularten, ‚die Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln‘ an Grund- und an Hauptschulen, ‚Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht‘ an Haupt- und an Realschulen sowie ‚die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenzen sowie Sekundärtugenden zu vermitteln‘ an Grund- und an Hauptschulen,
- die 3 sozial-kommunikativen Kompetenzen ‚Kontakte‘ an Realschulen, ‚Teamfähigkeit‘ an Realschulen und ‚Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit‘ an Grund- und an Realschulen.

Die restlichen 2 schulartspezifischen Dispositionen liegen mit ihrer Gesamttendenz zwischen diesem oberen und mittleren Bedeutungsbereich: die Arbeits- und Tätigkeitsdisposition ‚die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern‘ an Realschulen sowie die soziale Kommunikationsvoraussetzung ‚Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit‘ an Hauptschulen. Keine EULLE-Kompetenz ist im unteren Bedeutungsbereich angesiedelt.

Damit liegen rund vier Fünftel (23 von 29) der Bedeutungszuschreibungen im mittleren und ein Fünftel zwischen dem mittleren und oberen bzw. im oberen Tendenzbereich.

Beide Auswertungsschritte führe ich analog (und darum etwas weniger ausführlich erläutert) für BLL durch mit folgendem Ergebnis: in Abbildung 152 die Passung der Items und erwarteten Lehrerkompetenzen, in Abbildung 153 die ihnen – indirekt und partiell – zugeschriebene Bedeutung.

Kompetenzansprüche von Interviewteil I :											
BLL-Item von Interviewteil II:	entwicklungs-, lernprozessbezog. Wissen (F)	die F-, Sach- u. Sprachlernen zu verbinden (F)	zielsprachliche Kompetenz (F)	Fachkompetenz im Sachfach (F)	didaktische Kompetenz (F)	fremdsprachendidaktische Fähigkeit (F)	Methodenkompetenz (F)	Fähigkeit zur Leistungsbewertung (F)	Zielklarheit (F)	interkulturelle Fähigkeit (F)	die F-, interkultur. Kompetenz zu vermitteln (F)
theoretische Grundlagen des BLL (Item 1; F)	GS HS RS	GS HS RS									
BLL-spezifische Methodenkompetenz (Item 2; F)		GS HS RS			GS HS RS	GS HS RS	RS	RS	RS		
ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache (Item 3; F)			GS HS RS								
ausgeweitete Kompetenz im Sachfach (Item 4; F)				GS HS RS							
interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse u. interkulturelle Fähigkeiten (Item 5; S)										GS HS RS	
Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen (Item 6; A)										GS HS RS	RS
Summe der Items pro Kompetenzanspruch:	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1

Abb. 152: schulartspezifische „Schnittmenge“ der Auswertungsergebnisse der Interviewteile I und II bezüglich BLL

Beim Zusammenführen der Ergebnisse der Interviewteile I und II ergeben sich für BLL im Vergleich zu EULLE auf der einen Seite deutlich direktere und umfassendere Passungen zwischen den Items (aus Teil II) und den Kompetenzansprüchen (aus Teil I): direkter, weil bereits auf der Ebene der Einzelkompetenzbezeichnungen; umfassender, weil damit nicht nur ein Teil der Teilkompetenzen passt. Auf der anderen Seite sind es deutlich weniger Passungen. Die Direktheit der Passungen erweitert die Gültigkeit der Gesamttendenzen, aber ihre geringere Zahl schränkt sie im Vergleich zu EULLE wiederum ein.

Item von Interviewteil II :	Item 1 (F)	Item 2 (F)	Item 3 (F)	Item 4 (F)	Item 5 (F)	Item 6 (F)	Gesamtrendenz der zugeschriebenen Bedeutung
BLL-Kompetenz von Interviewteil I:							
entwicklungs-, lernprozessbezogenes Wissen (F): für							
• GS	--						gering (--)
• HS	-/±						eher mittel (-/±)
• RS	±						mittel (±)
die F., Sach- u. Sprachlernen zu verbinden (F): für							
• GS	--	±					zwischen eher gering (-) u. eher mittel (-/±)
• HS	-/±	±					zwischen eher mittel (-/±) u. mittel (±)
• RS	±	±					mittel (±)
zielsprachliche Kompetenz (F): für							
• GS			±				mittel (±)
• HS			±				mittel (±)
• RS			±				mittel (±)
Fachkompetenz im Sachfach (F): für							
• GS				--			gering (--)
• HS				-			eher gering (-)
• RS				--			gering (--)
didaktische Kompetenz (F): für							
• GS		±					mittel (±)
• HS		±					mittel (±)
• RS		±					mittel (±)
Fremdsprachendidaktische Fähigkeit (F): für							
• GS		±					mittel (±)
• HS		±					mittel (±)
• RS		±					mittel (±)
Methodenkompetenz (F): für							
• RS		±					mittel (±)

Item von Interviewteil II :	Item 1 (F)	Item 2 (F)	Item 3 (F)	Item 4 (F)	Item 5 (F)	Item 6 (F)	Gesamtrendenz der zugeschriebenen Bedeutung
BLL-Kompetenz von Interviewteil I:							
Fähigkeit zur Leistungsbewertung (F): für • RS		±					mittel (±)
Zielklarheit (F): für • RS		±					mittel (±)
interkulturelle Fähigkeit (F): für • GS					±	±/+	zw. mittel (±) u. mittel bis hoch (±/+)
• HS					±	±	mittel (±)
• RS					±	±	mittel (±)
die Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln (F): für • RS						±	mittel (±)

Abb. 153: Bewertung der Kompetenzansprüche für BLL (aus Interviewteil I) in Interviewteil II

Die in der Gesamttendenz erkennbaren Bedeutungszuschreibungen für BLL liegen für schulartspezifische fachlich-methodische Kompetenzen

- 20-mal im mittleren Bedeutungsbereich („eher mittel“, „mittel“, „mittel bis hoch“): jeweils an allen 3 Schularten für „zielsprachliche Kompetenz“, „didaktische Kompetenz“, „fremdsprachendidaktische Fähigkeit“ und „interkulturelle Fähigkeit“, jeweils an Haupt- und Realschulen für „entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen“ und „die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden“ sowie jeweils an Realschulen für „Methodenkompetenz“, „Fähigkeit zur Leistungsbewertung“, „Zielklarheit“ und „die Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln“;
- 4-mal im unteren Bedeutungsbereich („gering“ und „eher gering“): für „entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen“ an Grundschulen sowie „Fachkompetenz im Sachfach“ an allen 3 Schularten;
- einmal zwischen diesem mittleren und unteren Bedeutungsbereich: für „die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden“ an Grundschulen;
- keinmal im oberen Bedeutungsbereich.

Damit liegen vier Fünftel (20 von 25) der BLL-Bedeutungszuschreibungen im mittleren Bereich – wie bei EULLE; ein Fünftel liegt für BLL zwischen dem mittleren und unteren Bereich bzw. im unteren Tendenzbereich – im Gegensatz (von der Mitte aus betrachtet spiegelverkehrt) zu EULLE.

Hiermit ist die gesamte Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung von Interviewteil II abgeschlossen; sie bringt viererlei Forschungsprodukte hervor:

- die Bedeutungen, die die Expertinnen und Experten vorgegebenen lehr-/lernbereichsspezifischen Lehrerkompetenzansprüchen (10 EULLE-Items und 6 BLL-Items) schulartspezifisch zuschreiben,
- die Standpunktgebundenheit, die eine Expertengruppe (am Beispiel der Lehrkräfte) bei ihrer Bedeutungszuschreibung aufweist,
- die grundsätzliche Bestätigung von Lehrerkompetenzansprüchen (je 11 für EULLE und für BLL) aus Interviewteil I,
- die Tendenzen in der Bedeutung, die die Expertinnen und Experten diesen Lehrerkompetenzansprüchen beimessen (indirekt über die Items in Interviewteil II sowie für EULLE partiell, weil nicht alle Teilkompetenzen von den Items abgedeckt sind).

Die Auswertung der gesamten Expertenbefragung – einschließlich ihrer Bereiche Fragebogenerhebung und Interviewteil II – ist hiermit ebenfalls abgeschlossen, und es gilt nun, ihre gesamten Ergebnisse zu interpretieren.

5.10 Ergebnisinterpretation der Expertenbefragung

5.10.1 Überblick über die Interpretation

Das zentrale Produkt dieser Expertenbefragung sind Aussagen zu den subjektiven Theorien von Expertinnen und Experten über erforderliche Lehrerkompetenzen für EULLE und BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen. Dazu habe ich Befragungsdaten von 58 Expertinnen und Experten anhand der in Kapitel 5.2 beschriebenen qualitativen und quantitativen Verfahren in den Kapitel 5.3 bis 5.9 erhoben, aufbereitet und ausgewertet. Zu Interviewteil I trifft Kapitel 5.6 Aussagen über die Einzelkompetenzen, die lehr-/lernbereichs- und schulartspezifisch sowie standpunktgebunden gefordert werden (welche, wie viele, mit welchen Teilkompetenzen und wie häufig beschrieben), sowie die Kompetenzklassen, die diese Einzelkompetenzen bilden (welche, wie groß und wie häufig beschrieben). Kapitel 5.7 vergleicht diese Einzelkompetenzen zwischen den Lehr-/Lernbereichen und Schularten und zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Gültigkeitsbereiche (mehrere Lehr-/Lernbereiche und Schularten), der Teilkompetenzen, der Kompetenzklassen, Nennungshäufigkeiten und Repräsentationen sowie der Standpunktgebundenheit auf. Hierzu stellt Kapitel 5.8 (ebenfalls die Lehr-/Lernbereiche und Schularten sowie Standpunkt-

te vergleichend) Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kompetenzklassen fest hinsichtlich ihrer Größen, Nennungshäufigkeiten und Repräsentationen (Muster 1 bis 6). Kapitel 5.9 erweitert diese Aussagen um die Bedeutsamkeit, die die Expertinnen und Experten vorgegebenen Lehrerkompetenzansprüchen in Interviewteil II beimesen, und bezieht ebenfalls standpunktgebundene Ergebnisse ein.

Diese Befragungsdaten interpretiere ich nun (wie in Kapitel 5.2.2 beschrieben) im Hinblick auf das in Kapitel 4.6 aufgeführte zweite Set an Forschungsfragen und Arbeitsthesen. Dabei kann ich – aufgrund der Fragebogenerhebung in Kapitel 5.4 – davon ausgehen, dass die erhobenen subjektiven Theorien von einem ausgewogenen *Sampling* an qualifizierten Expertinnen und Experten stammen, dessen Auswahlkriterien erfüllt sind (nachweislich für rund 80 Prozent des Expertenbefragungs-*Samplings*). Bei der Interpretation gehe ich entlang den Forschungsfragen 5 bis 8 (die den Kapiteln 5.10.2 bis 5.10.5 ihre Titel geben) und ihren jeweiligen Arbeitsthesen vor.

5.10.2 Interpretation der Expertenbefragung zu Forschungsfrage 5

Zum Analyseprozess von Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL halte ich zunächst fest, dass der erste Teil der Forschungsfrage 5 (und die zugehörigen Arbeitsthesen 5.1 und 5.2), welchen Einfluss die zufällige Streuung der in den Dokumentenanalysen erhobenen Lehrerkompetenzansprüche auf die Bedeutsamkeit ihrer Darstellung hat, sich erst mittels des Vergleichs der Ergebnisse aus den Kapiteln 4 und 5 (und somit nicht hier, sondern in Kapitel 6) beantworten lässt. Hier suche ich vielmehr Antworten auf den zweiten Teil der Forschungsfrage 5, welche Rolle die Standpunktgebundenheit von Expertengruppen für die (für EULLE und für BLL erforderlichen) Lehrerkompetenzen und ihre Bedeutsamkeit spielt. Dazu prüfe ich Arbeitsthese 5.3. Sie besagt, dass eine multiperspektivische Datenbasis (aufgrund mehrerer Expertengruppen) die Beschreibung des Forschungsthemas erweitert und verdichtet, Widersprüche aufdeckt und Anschlüsse möglich macht. Zu prüfen, ob aufgrund der multiperspektivischen Datenbasis Anschlüsse im Wissenschafts- (und Praxis-)System möglich sind, ist nicht Gegenstand des vorliegenden Kapitels (sondern von Kapitel 6). Zur Bearbeitung der anderen Aspekte dieser These ziehe ich die Auswertungsergebnisse der 3 Expertengruppen Lehrkräfte, Schülerschaft und aufnehmende Betriebe (Datensätze P4/4-G I bis -H I) aus Kapitel 5.6.7, 5.7.6, 5.8.3, 5.8.4 und 5.9.5 heran. Bei ihrer Interpretation sind die Interessenstandpunkte, Ziele und gegebenenfalls taktischen Vorgehensweisen (stilisierende, selektierende Darstellung etc.) von Expertinnen und Experten – ihr ‚Mehr‘ an Au-

tonomie und ‚Weniger‘ an Neutralität – zu reflektieren (vgl. Kapitel 5.2.1).

Gegen die Gültigkeit von Arbeitsthese 5.3 sprechen insgesamt 6 Auswertungsergebnisse aus Interviewteil I, die nicht standpunktspezifisch sind, sich also nicht unterscheiden voneinander oder von der Gesamtheit aller 68 Lehrerkompetenzansprüche. Davon sind 3 Ergebnisse einzelkompetenzspezifisch in Kapitel 5.7.6: Erstens gehen – standpunktbezogen und lehr-/lernbereichsübergreifend betrachtet – aus den wenigen (pro Expertengruppe durchschnittlich gut 8 Prozent aller 47) Interviewprotokollen der 3 Expertengruppen (Lehrkräfte, Schülerschaft und aufnehmende Betriebe) viele (pro Expertengruppe durchschnittlich rund 28 Prozent aller 68) Lehrerkompetenzansprüche für EULLE und BLL hervor; für alle 3 Expertengruppen zusammengekommen sind das in rund 26 Prozent aller Protokolle gut 57 Prozent aller Lehrerkompetenzansprüche. Zweitens werden – standpunktverbindend und lehr-/lernbereichsspezifisch betrachtet – in jeweils 7 Protokollen (also knapp 15 Prozent der 47) für EULLE 33 (knapp 49 Prozent der 68) und für BLL 35 (gut 51 Prozent der 68) Kompetenzansprüche benannt. Drittens sind – standpunktbezogen und lehr-/lernbereichsübergreifend betrachtet – die personalen Kompetenzklassen durchgängig unter- und die fachlich-methodischen durchgängig überrepräsentiert; dies trifft auch auf die Gesamtheit aller geforderten 68 Dispositionen zu. Drei datensatzvergleichende Ergebnisse in Kapitel 5.8.3 und 5.8.4 widersprechen ebenfalls These 5.3: Viertens liegt Muster 2 (die in Interviewteil I erhobene Regelmäßigkeit, dass sich die datensatzinternen Rangfolgen der Klassengrößen innerhalb der Lehr-/Lernbereiche in etwa entsprechen; vgl. Kapitel 5.8.3) bei EULLE vor in den Aussagen der Lehrkräfte im Vergleich mit denen der Schülerschaft (vgl. Kapitel 5.8.3). Fünftens trifft Muster 4 (die in Interviewteil I erhobene Regelmäßigkeit, dass sich die datensatzinternen Über-, Unter- und Normalrepräsentationen der Kompetenzklassen innerhalb von BLL ganz überwiegend und innerhalb von EULLE überwiegend entsprechen; vgl. Kapitel 5.8.3) bei BLL zu auf die Aussagen der Lehrkräfte im Vergleich mit denen der aufnehmenden Betriebe (sogar vollständig statt ganz überwiegend; vgl. Kapitel 5.8.3). Sechstens gilt das schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifende Muster 6 der Repräsentationen (vgl. Kapitel 5.8.4) für die subjektiven Theorien zu EULLE der Schülerschaft überwiegend und der aufnehmenden Betriebe hälftig sowie für die subjektiven Theorien zu BLL aller 3 Expertengruppen überwiegend (mit Ausnahmen im Bereich der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sowie der sozialen Kommunikationsvoraussetzungen).

Gleichwohl sprechen für die Gültigkeit der These 5.3 16 Auswertungsergebnisse, die standpunktspezifisch sind, sich also unterscheiden voneinander oder von

der Gesamtheit aller 68 Lehrerkompetenzansprüche. Das sind zum einen die 4 standpunktbezogenen und lehr-/lernbereichsspezifischen Ergebnisse von Interviewteil I in Kapitel 5.6.7. Sie zeigen, dass erstens die Einzelkompetenzen, zweitens die Teilkompetenzen, drittens die Klassengrößen und viertens die Repräsentationen (und letzteres trotz der geringen Anzahl an Interviewprotokollen) sich unterscheiden von Expertengruppe zu Expertengruppe – wenngleich mit Schnittmengen (vgl. Kapitel 5.10.3). Somit beeinflusst die Kombination der standpunktbezogenen Perspektiven das Forschungsprodukt hinsichtlich der Einzel- und Teilkompetenzen sowie der Größen und Repräsentationen der Kompetenzklassen. Zum anderen stützen diese 6 einzelkompetenzspezifischen Ergebnisse von Interviewteil I in Kapitel 5.7.6 die These 5.3: Fünftens sind – standpunktverbindend und lehr-/lernbereichsspezifisch betrachtet – von den 33 EULLE-Kompetenzen, die alle 3 Expertengruppen zusammengekommen (im Datensatz P4/3-GHJ I EULLE) fordern, 21 (also knapp 64 Prozent) von jeweils nur einer der 3 Expertengruppen benannt: 4 Kompetenzen nur von Lehrkräften (vor allem Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen), 6 nur von Schülerinnen und Schülern (ohne auffällige Kompetenzklasse) sowie 11 nur von Befragten aufnehmender Betriebe (vor allem Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kommunikationsvoraussetzungen). Sechstens sind von den insgesamt 35 BLL-Kompetenzforderungen der 3 Expertengruppen zusammengekommen 22 (also knapp 63 Prozent) von jeweils nur einer der 3 Expertengruppen benannt: 5 Kompetenzen nur von Lehrkräften (vor allem Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen), 6 nur von der Schülerschaft (ebenfalls vor allem Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen) sowie 11 nur von Expertinnen und Experten aufnehmender Betriebe (vor allem Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kommunikationsvoraussetzungen). Siebtens sind – standpunktverbindend und lehr-/lernbereichsübergreifend betrachtet – von den 39 Kompetenzen, die alle 3 Expertengruppen für EULLE und BLL zusammengekommen (in den Datensätzen P4/3-G I bis -J I) fordern, 25 (also gut 64 Prozent) standpunktspezifisch von nur einer der 3 Expertengruppen benannt: 7 Kompetenzen nur von Lehrkräften, 7 nur von Schülerinnen und Schülern sowie 11 nur von aufnehmenden Betrieben. Achters liegen – standpunktbezogen und lehr-/lernbereichsübergreifend betrachtet – beim Vergleich der Repräsentationen weder unter den 3 Expertengruppen noch mit allen 68 Kompetenzansprüchen Regelmäßigkeiten für die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klassen sowie für die sozial-kommunikativen Klassen vor. Neuntens ist – standpunktbezogen und lehr-/lernbereichsspezifisch betrachtet – der Anteil an Kompetenzen, die ausschließlich für EULLE oder ausschließlich für BLL innerhalb einer Expertengruppe genannt werden, bei der Expertengruppe Lehrkräfte (mit rund 63 Prozent) mehr

als doppelt so groß und bei der Expertengruppe Schülerschaft (mit rund 47 Prozent) fast doppelt so groß wie der lehr-/lernbereichsspezifische Anteil unter den 68 Kompetenzansprüchen aller Befragten (25 Prozent); die subjektiven Theorien der aufnehmenden Betriebe weisen im Gegensatz dazu gar keine lehr-/lernbereichsspezifischen Einzelkompetenzen auf. Zehntens unterscheiden sich – standpunktbezogen und lehr-/lernbereichsübergreifend betrachtet – die Größen der gleichen Kompetenzklassen sowohl unter den Expertengruppen als auch verglichen mit den Kompetenzklassen aller 68 geforderten Dispositionen. Überdies wird These 5.3 unterstrichen von 4 datensatzvergleichenden Ergebnissen von Interviewteil I in Kapitel 5.8.3 und 5.8.4: Elftens trifft Muster 2 (die in Interviewteil I erhobene Regelmäßigkeit, dass sich die datensatzinternen Rangfolgen der Klassengrößen innerhalb der Lehr-/Lernbereiche in etwa entsprechen; vgl. Kapitel 5.8.3) bei EULLE in den subjektiven Theorien der Befragten aufnehmender Betriebe nicht zu und bei BLL in allen 3 Expertengruppen nicht zu. Zwölftens liegt Muster 4 (die in Interviewteil I erhobene Regelmäßigkeit, dass sich die datensatzinternen Über-, Unter- und Normalrepräsentationen der Kompetenzklassen innerhalb von BLL ganz überwiegend und innerhalb von EULLE überwiegend entsprechen; vgl. Kapitel 5.8.3) bei BLL unter der Schülerschaft nicht vor und bei EULLE in allen 3 Expertengruppen nicht vor. Dreizehntens ist das schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifende Muster 5 der Klassengrößen (vgl. Kapitel 5.8.4) für die 3 Expertengruppen nicht gültig, weil es auf keine Gruppe zu mehr als 50 Prozent ihrer Kompetenzklassen zutrifft. Vierzehntens passt das schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifende Muster 6 der Repräsentationen (vgl. Kapitel 5.8.4) nicht für die EULLE-Kompetenzansprüche der Lehrkräfte (außer der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse), nicht für die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse in den EULLE-Kompetenzen der befragten Schülerschaft und der aufnehmenden Betriebe (und bei Letztgenannten auch nicht für die sozial-kommunikative Kompetenzklasse), nicht für die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzklasse in den BLL-Theorien von 2 der 3 Expertengruppen sowie nicht für die sozial-kommunikative Kompetenzklasse in den BLL-Theorien von einer der 3 Gruppen. Zuletzt stützen diese 2 Ergebnisse von Interviewteil II in Kapitel 5.9.5 die These 5.3: Fünfzehntens entsprechen die Stellungnahmen der zu den EULLE-Items hinsichtlich Grundschulen befragten Lehrkraft (vgl. Datensatz P4/3-G II) nur bei 4 von 10 Items den Einschätzungen aller in Interviewteil II zu EULLE an Grundschulen Befragten. Und sechzehntens stimmen bei keinem der 6 BLL-Items die Stellungnahmen der Expertengruppe Lehrkräfte (vgl. Datensatz P4/3-G II) mit denen aller in Interviewteil II zu BLL Befragten (in der Gesamtrendenz pro Item als Mittelwert der 3 schulartspezifischen Einschätzun-

gen) überein.

Vergleicht man diese Pro- und Kontraargumente zu These 5.3, so heben sich jeweils 4 Argumentationslinien gegenseitig auf (die dritte bis sechste Linie gegen These 5.3 mit der achten, elften, zwölften und vierzehnten Linie für diese These). Bestehen bleibt das Gegenargument (in der ersten und zweiten Argumentationslinie), dass in so wenigen Interviewprotokollen I der Expertengruppen (je nach Betrachtungsweise zwischen 8 und 25 Prozent) so viele (je nach Betrachtungsweise zwischen 28 und 57 Prozent) der insgesamt 68 Kompetenzansprüche aller Expertinnen und Experten erhoben sind. Es taugt jedoch nicht als Falsifikationsversuch, weil zum einen selbstverständlich alle Kompetenzansprüche der Expertengruppen in der Gesamtheit der 68 Ansprüche aller Expertinnen und Experten enthalten sind, denn die Interviewprotokolle der Datensätze P4/3-G I bis -J I sind ja eine Teilmenge aller Protokolle (in den Datensätzen P4/3-A I bis -F I). Zum anderen ist die hohe Zahl geforderter Kompetenzen in der niedrigen Zahl der Expertenprotokolle zwar auffällig, deutet aber auf einen anderen Zusammenhang hin: Dieses Verhältnis entspricht grob dem statistischen Pareto-Prinzip vom 20-prozentigen Aufwand ‚entscheidender‘ Schritte (hier: die Zahl der Interviewprotokolle) für einen 80-prozentigen Ertrag (hier: die Zahl der Lehrerkompetenzansprüche). ‚Entscheidend‘ ist dabei die Wahl der 3 Expertengruppen, denn die Interessenstandpunkte und Ziele der Lehrkräfte, Schülerschaft und Befragten aufnehmender Betriebe divergieren verglichen mit den anderen befragten Expertengruppen eher stark – und so auch die benannten Kompetenzansprüche (vgl. insb. die fünfte bis siebte Argumentationslinie für These 5.3) – und damit decken diese 3 Gruppen bereits ein breites Feld der insgesamt erhobenen subjektiven Theorien ab. Und es zeigt zum anderen das hohe Maß an Konsens unter allen befragten Expertinnen und Experten über die 68 insgesamt erwarteten Dispositionen, das ich zu Forschungsfrage 6 (vgl. Kapitel 5.10.3) ausführe.

Bestehen bleiben zusammengefasst 6 Argumente für These 5.3: Es gilt (in der ersten bis vierten Pro-Argumentationslinie), dass die standpunktbezogenen Perspektiven in Interviewteil I (und ihre Kombination) das Forschungsergebnis für EULLE und für BLL beeinflussen hinsichtlich der Einzel- und Teilkompetenzen sowie der Größen und Repräsentationen der Kompetenzklassen. These 5.3 wird auch gestützt (in der fünften bis siebten Pro-Argumentationslinie) davon, dass ein so hoher Anteil (63 bis 64 Prozent je nach lehr-/lernbereichsspezifischer oder -übergreifender Betrachtungsweise) der Kompetenzansprüche der 3 Expertengruppen nur von einer der 3 erhoben wird. Des Weiteren gilt (in der neunten Pro-Argumentationslinie) hinsichtlich These 5.3 die Standpunktspezifik

der lehr-/lernbereichsspezifischen Forderungen (innerhalb der Expertengruppen der Lehrkräfte mit 63 Prozent, der Schülerschaft mit 47 Prozent und der aufnehmenden Betriebe mit 0 Prozent) im Vergleich zu allen 68 geforderten Dispositionen (25 Prozent). Für These 5.3 sprechen überdies (in der zehnten Pro-Argumentationslinie) die unterschiedlichen Größen gleicher Kompetenzklassen in Interviewteil I standpunktbezogen und lehr-/lernbereichs-übergreifend verglichen innerhalb der 3 Expertengruppen und mit allen 68 Kompetenzforderungen. Sodann wird These 5.3 unterstrichen (in der dreizehnten Pro-Argumentationslinie) damit, dass Muster 5 der Klassengrößen für die 3 Expertengruppen nicht gilt. Nicht zuletzt spricht für These 5.3 (in der fünfzehnten und sechzehnten Pro-Argumentationslinie), dass die Stellungnahmen der Lehrkräfte in Interviewteil II zu den EULLE-Items (überwiegend) und zu den BLL-Items (vollständig) den Gesamttendenzen der Stellungnahmen aller Befragten widersprechen.

Somit überwiegen Inhalt und Umfang der Auswertungsergebnisse von Datensatz P4/3-G I bis -H I und P4/3-G II, die für These 5.3 sprechen, und das, was dagegen spricht, falsifiziert sie letztlich nicht. Dies führt zu dem Schluss, Arbeitsthese 5.3 (dass eine multiperspektivische Datenbasis aufgrund mehrerer Expertengruppen die Beschreibung des Forschungsthemas erweitert und verdichtet sowie Widersprüche aufdeckt) hier – mit aller Vorsicht (vgl. Kapitel 5.11) – als richtig zu betrachten.

Als Antwort auf den zweiten Teil von Forschungsfrage 5 (welche Rolle die Standpunktgebundenheit von Expertengruppen für die für EULLE und für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen und ihre Bedeutsamkeit spielt) fasse ich zusammen: Eine multiperspektivische Datenbasis (aufgrund mehrerer Expertengruppen) erweitert die Beschreibung dieses Forschungsthemas um Einzelkompetenzen und insb. um solche, die ausschließlich von (einer oder) wenigen Expertengruppen erhoben werden; ohne Einbezug ihrer subjektiven Theorien würden diese Einzelkompetenzen ganz entfallen. Eine andere Erweiterung besteht im hohen Anteil lehr-/lernbereichsspezifischer Kompetenzansprüche in den standpunktbezogenen Theorien. Überdies erweitert wird die Beschreibung der erforderlichen Lehrerkompetenzen und ihrer Bedeutung um Größen von Kompetenzklassen und insb. um solche Größenanteile, die standpunktspezifisch sind (z. B. betonen Lehrkräfte für EULLE vor allem Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, aufnehmende Betriebe hingegen Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kommunikationsvoraussetzungen). Die multiperspektivische Datenbasis verdichtet die Themenbeschreibung zum einen mit Teilkompetenzen; sie beschreiben die erwarteten Lehrerqualifikationen dicht, unterschiedlich umfänglich

und detailliert sowie schulart- bzw. lehr-/lernbereichsspezifisch ausdifferenziert. Damit geben sie den eher schlagwortartig formulierten Kompetenzbezeichnungen Gehalt und Kontur und tragen ihrer Komplexität und Spezifität Rechnung, sodass das Wie sozialen Handelns und sein subjektiver Sinn begreifbar werden. Dies ginge großteils verloren ohne Multiperspektivität. Sie trägt zum anderen anhand der Repräsentationen der Einzelkompetenzen und der Kompetenzklassen zur Dichte der Beschreibung bei; ohne die Interessenstandpunkte und Ziele einzelner Expertengruppen würden bestimmte Kompetenzen und Klassen zwar erwähnt, aber – nicht nur viel weniger konturiert mangels Teilkompetenzen, sondern auch – viel seltener (im Vergleich zu anderen Kompetenzen und Klassen). Schließlich deckt diese Datenbasis Widersprüche auf bezüglich der Abgeschlossenheit erhobener Lehrerkompetenzansprüche; würde man nur eine Expertengruppe befragen, so fehlten aufgrund ihres begrenzten Interessenstandpunktes Kompetenzansprüche, die nur anderen Expertengruppen eigen sind. Widersprüchlich zeigt sich auch mittels der Multiperspektivität die Allgemeingültigkeit des schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifenden Musters 5 der Klassengrößen, das für die Gesamtheit der Perspektiven aller befragten Expertinnen und Experten, aber eben nicht für jede der Expertengruppen gilt. Dieser Widerspruch wird auch für die Stellungnahmen der Befragten in Interviewteil II deutlich, denn die Bedeutungszuschreibungen seitens der Lehrkräfte widersprechen den Gesamttendenzen aller Befragten. Befragte man nur eine (oder wenige) Expertengruppe(n), könnten sich hinter einer angeblichen Neutralität taktische Vorgehensweisen verstecken, und es bliebe in jedem Fall die Standortspezifik der Ansprüche verborgen und unkorrigiert.

Einige – die Beschreibung dieses Forschungsthemas erweiternde, verdichtende und Widersprüche erhellende – Funktionen der Standpunktgebundenheit werden besonders deutlich am Beispiel der subjektiven Theorien, die die Expertengruppe aufnehmender Betriebe äußert: Sie stellt als einzige der 3 Expertengruppen zu EULLE inhaltlich dieselben (22) Lehrerkompetenzansprüche wie zu BLL (wenngleich mit unterschiedlichen Teilkompetenzen und mit leicht anderen Repräsentationen der Kompetenzklassen). Damit trägt die Expertengruppe aufnehmender Betriebe am meisten (nämlich 11 vor allem Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kommunikationsvoraussetzungen) Kompetenzen bei zu den 25 Kompetenzansprüchen, die jeweils von nur einer der 3 Expertengruppen erhoben werden – für EULLE und BLL zusammengekommen (in den Datensätzen P4/3-G I bis -J I). Die Expertengruppe aufnehmender Betriebe bringt ebenfalls mit Abstand die meisten – nämlich jeweils 11 (vor allem Persönlichkeitseigenschaften und soziale Kommunikationsvoraussetzungen) – Kompetenzen, die jeweils von nur einer der 3 Expertengruppen erhoben werden, ein in die

21 reinen EULLE-Kompetenzen (im Datensatz P4/3-GHJ I EULLE) sowie in die 22 reinen BLL-Kompetenzansprüche (im Datensatz P4/3-G I BLL, -H I BLL und -J I BLL). Und die Expertengruppe aufnehmender Betriebe stimmt als einzige der 3 Expertengruppen mit Muster 2 (der datensatzinternen Rangfolgen der Klassengrößen) weder für EULLE noch für BLL überein.

Die Standpunktgebundenheit von Expertengruppen spielt – diese Antwort zum zweiten Teil von Frage 5 zusammenfassend – für die für EULLE und für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen und für ihre Bedeutsamkeit also eine dreifache Rolle, indem sie die Beschreibung der Lehrerkompetenzen sowie ihrer Bedeutsamkeit erweitert, verdichtet und im Hinblick auf Widersprüche erhellt. Die subjektiven Theorien der Expertengruppen unterscheiden sich dabei nicht in allen Punkten grundlegend, sondern bestätigen einander teilweise, ergänzen sich teilweise und stellen in beiden Fällen einen prägenden Beitrag zum Ganzen – der dichten Gegenstandsbeschreibung – dar. Diese Dichte differiert je nach Gültigkeitsbereich des Kompetenzanspruchs, nach Anzahl und Umfang der Teilkompetenzen, nach der Nennungshäufigkeit des Anspruchs, nach dem Grad seiner Übereinstimmung unter den Expertinnen und Experten sowie nach dem Kontext seiner Kompetenzklasse. Diese dichte Beschreibung leisten sowohl die ‚Schnittmengen‘, die in sehr vielen erhobenen subjektiven Theorien zu finden sind, als auch die ‚Ränder‘, die selten geforderte, aber sehr aufschlussreiche Aspekte beleuchten.

5.10.3 Interpretation der Expertenbefragung zu Forschungsfrage 6

Der Antwort auf Frage 6 (welche Theorie zu Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL als Angebot an die einschlägige Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulierbar ist) schicke ich voraus, dass im vorliegenden Kapitel keine Theoriebildung stattfindet – sondern in Kapitel 6, denn dazu sind auch die Ergebnisse der Dokumentenanalyse (aus Kapitel 4) heranzuziehen. Hier trage ich vielmehr all die Ergebnisse der Expertenbefragung zusammen, die zur späteren Theoriebildung beitragen. Dazu prüfe ich die Arbeitsthese 6.1 und 6.2, die besagen, dass ein Theorieangebot zu Lehrerkompetenzen für EULLE (in These 6.1) bzw. für BLL (in These 6.2) sowohl für die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für die Person der Lehrkraft heuristische, strukturierende Perspektiven (als Orientierungskriterium) und kritische, legitimierende Maßstäbe (als Beurteilungskriterium) bietet. Zu prüfen, ob die Theorieangebote ein Orientierungs- und Beurteilungskriterium darstellen, bedarf es jedoch zunächst der Theorie selbst und somit wiederum der Behandlung in Kapitel 6.

Voraussetzung für diese orientierungs- und beurteilungsfähige Theorie ist Spezifik: denn zum einen soll die Theorie (und ihre empirische Grundlage) ja – trotz der methodologischen Problemkreise (vgl. Kapitel 2.2.2) und inhaltlichen Defizite des aktuellen Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2.2.3) – begrifflich klar, begrenzt und systematisch sein, sodass Komplexität abgebildet und das Verhältnis der Lehrerkompetenzen untereinander geklärt wird. Und zum anderen soll sie (die Theorie wie ihre empirische Grundlage) lehr-/lernbereichsspezifisch für EULLE und BLL sein, denn wenn die Lehrerkompetenzen dieser Lehr-/Lernbereiche, die doch verwandt sind (vgl. Kapitel 2.1.4.4), sich unterscheiden (bei eventuellen Schnittmengen), dann unterscheiden sie sich voraussichtlich auch von anderen Lehr-/Lernbereichen. Auf diese Spezifik prüfe ich im vorliegenden Kapitel die (als empirische Grundlage der Theoriebildung) zusammengetragenen Ergebnisse anhand der 2 Arbeitsthesen 6.1 und 6.2. Sie formuliere ich darum um: Die empirischen Grundlagen für ein Theorieangebot zu Lehrerkompetenzen (für EULLE in These 6.1 bzw. für BLL in These 6.2), das sowohl für die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für die Person der Lehrkraft heuristische, strukturierende Perspektiven (als Orientierungskriterium) und kritische, legitimierende Maßstäbe (als Beurteilungskriterium) bietet, sind begrifflich klar, begrenzt und systematisch sowie lehr-/lernbereichsspezifisch. Zur Prüfung beider Thesen ziehe ich Auswertungsergebnisse aus den Kapiteln 5.7.2 bis 5.7.6, 5.8.3 und 5.8.4 sowie 5.9.5 heran.

Gegen die Gültigkeit der Arbeitsthesen 6.1 und 6.2 sprechen insgesamt 9 Auswertungsergebnisse – 8 von Interviewteil I und eines von Interviewteil II –, die nicht spezifisch (nicht lehr-/lernbereichsspezifisch, nicht begrifflich klar, nicht begrenzt, unsystematisch) sind. Davon sind 2 Ergebnisse standpunktgebunden in Kapitel 5.6.7: So äußert erstens die Expertengruppe aufnehmender Betriebe (P4/3-J I) zu EULLE inhaltlich dieselben 22 Lehrerkompetenzansprüche wie zu BLL (wenngleich mit unterschiedlichen Teilkompetenzen und mit leicht anderen Repräsentationen der Kompetenzklassen). Zweitens nennt die Expertengruppe Schülerinnen und Schüler für beide Lehr-/Lernbereiche dieselbe Anzahl an Kompetenzansprüchen, dieselben Klassengrößen und fast dieselben Repräsentationen der Kompetenzklassen (wiewohl mit anderen Inhalten). 2 Ergebnisse, die ebenfalls Thesen 6.1 und 6.3 entgegenstehen, sind einzelkompetenzspezifisch in Kapitel 5.7.6: Drittens werden von den 68 Lehrerkompetenzansprüchen, die alle Expertinnen und Experten zusammengekommen erwarten, 22 Prozent für beide Lehr-/Lernbereiche (und alle 3 Schularten) erhoben (allerdings mit unterschiedlichen Teilkompetenzen); Kompetenzen, die sowohl für EULLE als auch für BLL benannt werden, sind überdies enthalten (als nicht

quantifizierter Anteil) sowohl in den 34 Prozent Kompetenzen, die in mehreren Kombinationen von Lehr-/Lernbereichen und Schularten erwartet werden, als auch in den 19 Prozent schulartspezifischen Kompetenzen, die zum Teil für beide Lehr-/Lernbereiche gefordert werden. Viertens wird einer der 12 Lehrkompetenzansprüche, in denen die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten am stärksten (und gesichertsten) übereinstimmen (im Abgleich von Klassenrepräsentation und einzelkompetenzspezifischen Häufigkeiten in Kapitel 5.7.6), sowohl für EULLE als auch für BLL erhoben: die fachbetonte Lehrqualifikation ‚zielsprachliche Kompetenz‘ (für EULLE an Grund- und Hauptschulen sowie für BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen). Und es widersprechen 4 datensatzvergleichende Ergebnisse in Kapitel 5.8.2 und 5.8.4 den beiden sechsten Thesen: Das ist fünftens das Muster 1, das über die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten besagt, dass sich die datensatzinternen Rangfolgen der Klassengrößen innerhalb der Schularten in etwa entsprechen zwischen EULLE und BLL. Sechstens zeigt Muster 3, dass sich die datensatzinternen Über-, Unter- und Normalrepräsentationen der Kompetenzklassen tendenziell entsprechen innerhalb der Schularten (für die Grundschule komplett, für die Hauptschule in 3 der 4 Kompetenzklassen, nämlich mit Ausnahme der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen) und für die Realschule in der Hälfte der Klassen – durchgängig sind die personalen Kompetenzklassen unter- und die fachlich-methodischen überrepräsentiert. Siebtens besagt Muster 5, dass datensatzintern in allen erhobenen Schularten und Lehr-/Lernbereichen die fachbetonten Qualifikationen an erster Stelle und die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen an zweiter Stelle stehen. Achtens stellt Muster 6 heraus, dass datensatzintern in allen erhobenen Schularten und Lehr-/Lernbereichen die fachlich-methodischen Kompetenzklassen über- und die personalen Klassen unterrepräsentiert sind. Und schließlich ist da das eine Gegenargument zu These 6.1 und 6.2 aus Interviewteil II in Kapitel 5.9.5: Neuntens liegen in Interviewteil II sowohl für EULLE als auch für BLL rund vier Fünftel der Bedeutungszuschreibungen im mittleren Bedeutungsbereich.

Auf der anderen Seite sprechen für die Gültigkeit beider Thesen 6.1 und 6.2 insgesamt 11 Auswertungsergebnisse – 9 von Interviewteil I und 2 von Interviewteil II –, die spezifisch (lehr-/lernbereichsspezifisch, begrifflich klar, begrenzt, systematisch) sind. Zu Interviewteil I zählen 2 standpunktbezogene und lehr-/lernbereichsspezifische Ergebnisse in Kapitel 5.6.7. Erstens sind in den standpunktgebundenen Datensätzen 20 Einzelkompetenzbezeichnungen lehr-/lernbereichsspezifisch innerhalb ihrer Expertengruppe: 20 Prozent Persönlichkeitseigenschaften, 30 Prozent Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen, 40 Prozent fachliche Qualifikationen und 10 Prozent soziale Kommunikationsvoraus-

setzungen; das sind fast zwei Drittel der 19 von den Lehrkräften benannten Dispositionen (knapp hälftig für EULLE und BLL) sowie knapp (je knapp ein Drittel für EULLE und für BLL) die Hälfte der 17 von Schülerinnen und Schülern geforderten Kompetenzen. Zweitens äußert die Expertengruppe Lehrkräfte für beide Lehr-/Lernbereiche (zwar jeweils dieselbe Zahl an Kompetenzansprüchen, aber) zum Teil andere Klassengrößen und Repräsentationen von Klassen. Es fallen für These 6.1 und 6.2 auch 4 einzelkompetenzspezifische Ergebnisse von Interviewteil I in Kapitel 5.7.2 bis 5.7.6 aus: Drittens sind von den insgesamt 68 Lehrerkompetenzansprüchen, die alle Expertinnen und Experten zusammengenommen erwarten, 25 Prozent lehr-/lernbereichsspezifisch gefordert. Viertens sind unter den 68 Ansprüchen solche Einzelkompetenzen, die an bestimmten Schularten nur für EULLE oder nur für BLL erhoben werden, die also schulartspezifisch ausdifferenziert sind (enthalten – als nicht quantifizierter Anteil – sowohl in den 34 Prozent Kompetenzen, die in mehreren Kombinationen von Lehr-/Lernbereichen und Schularten erwartet werden, als auch in den 19 Prozent schulartspezifischen Kompetenzen, die zum Teil für nur einen Lehr-/Lernbereich gefordert werden). Fünftens sind unter den 68 Kompetenzen solche Einzelkompetenzen, deren Teilkompetenzen teilweise (oder überwiegend) nur für EULLE oder für BLL erhoben werden, die also lehr-/lernbereichsspezifisch ausdifferenziert sind. Sechstens werden 11 der 12 Lehrerkompetenzansprüche, in denen die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten am stärksten (und gesichertsten) übereinstimmen, mit diesem hohen Maß an Übereinstimmung nur lehr-/lernbereichsspezifisch gefordert. Vier datensatzvergleichende Ergebnisse von Interviewteil I in Kapitel 5.8.3 und 5.8.4 stützen ebenfalls die Thesen 6.1 und 6.2: Siebtens sind die Klassengrößenunterschiede in Muster 1 für BLL geringer als für EULLE. Achtens besagt Muster 4 (das sich auf die Klassengrößen bezieht), dass die Prozentpunkte, mit denen Klassen über- oder unterrepräsentiert sind, bei BLL durchgängig höher sind als bei EULLE; und in Muster 5 der Klassengrößen variiert der datensatzinterne Rangplatz der personalen und der sozial-kommunikativen Klasse zwischen EULLE und BLL. Muster 5 ist somit lehr-/lernbereichsspezifisch (trotz der Regelmäßigkeit bei den Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sowie den fachbetonten Qualifikationen). Neuntens belegt Muster 6, das sich auf die Repräsentation der Kompetenzklassen bezieht, dass datensatzintern die aktivitäts- und umsetzungsorientierten sowie die sozial-kommunikativen Klassen bei EULLE überwiegend normal und bei BLL (die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen durchgängig und die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen überwiegend) unterrepräsentiert sind; Muster 6 ist also ebenfalls lehr-/lernbereichsspezifisch (trotz der Regelmäßigkeit bei den Persönlichkeitseigenschaften und den fachbetonten

Qualifikationen). Schließlich unterstreichen 2 Ergebnisse aus Interviewteil II in Kapitel 5.9.5 die Thesen 6.1 und 6.2: Zehntens ist hier keine EULLE-Kompetenz im unteren Bedeutungsbereich angesiedelt, und ein Fünftel der Bedeutungszuschreibungen liegt im oberen bzw. zwischen dem mittleren und oberen Tendenzbereich; im Gegensatz dazu liegt für BLL ein Fünftel im unteren bzw. zwischen dem mittleren und dem unteren Bedeutungsbereich. Elftens ergeben sich beim Zusammenführen der Ergebnisse von Interviewteil I und II für BLL im Vergleich zu EULLE deutlich direktere Passungen (weil sie bereits auf der Ebene der Einzelkompetenzbezeichnungen stattfinden) und umfassendere Passungen (weil aufgrund der Direktheit nicht nur ein Teil der Teilkompetenzen passt), aber auch deutlich weniger (aufgrund der Direktheit und der geringeren Itemzahl) Passungen zwischen den Items (aus Teil II) und den Kompetenzansprüchen (aus Teil I).

Überdies sprechen für die Gültigkeit von These 6.1 – die besagt, dass die empirischen Grundlagen für ein Theorieangebot zu Lehrerkompetenzen für EULLE, das sowohl für die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für die Person der Lehrkraft heuristische, strukturierende Perspektiven (als Orientierungskriterium) und kritische, legitimierende Maßstäbe (als Beurteilungskriterium) bietet, begrifflich klar, begrenzt und systematisch sowie lehr-/lernbereichsspezifisch sind – 5 weitere Auswertungsergebnisse: 4 von Interviewteil I und eines von Interviewteil II. Dazu zählen zum einen diese einzelkompetenzspezifische Ergebnisse aus Interviewteil I in Kapitel 5.7.6: Erstens werden von den 68 Lehrerkompetenzansprüchen, die alle Expertinnen und Experten zusammengefasst erwarten, gut 16 Prozent ausschließlich für EULLE erhoben. Zweitens entfallen von den 12 Lehrerkompetenzansprüchen mit einem hohen Maß an Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten 8 auf EULLE (als ausschließlicher und als mit BLL gemeinsamer Lehr-/Lernbereich). Drittens verteilen sich diese 8 hochgradig übereinstimmungsfähigen EULLE-Kompetenzen auf alle 4 Kompetenzklassen: eine Persönlichkeitseigenschaft (‘professionelles Selbstverständnis’ an Grundschulen), 3 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen (‘Erfahrungswissen’ an Grund-, Haupt- und Realschulen, ‘die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen’ an Grundschulen sowie ‘die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu motivieren’ an Realschulen), 2 fachbetonte Qualifikationen (jeweils an Grund-, Haupt- und Realschulen ‘die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln’ und ‘interkulturelles Wissen/interkulturelle Fähigkeit’) sowie eine soziale Kommunikationsvoraussetzung (‘Offenheit’ an Grund- und Realschulen). Viertens sind von den 33 Lehrerkompetenzansprüchen, die die 3 Expertengruppen zusammengefasst zu EULLE äußern (im Datensatz P4/3-GHJ I EULLE), 21 nur von einer der 3

Gruppen benannt; von den 33 sind 4 und von den 21 sind 3 Dispositionen ausschließlich für EULLE gefordert (die 2 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen ‚Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen‘ und ‚Konfliktkompetenz‘ in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte sowie die Persönlichkeitseigenschaft ‚Motivation‘ in den subjektiven Theorien der Schülerschaft – sowie die nur für EULLE, aber von 2 Expertengruppen benannte fachliche Qualifikation, ‚Bezüge in und zu Europa zu vermitteln‘). Ein Ergebnis aus Interviewteil II in Kapitel 5.9.5 stützt ebenfalls These 6.1: Fünftes werden 11 Lehrerkompetenzansprüche für EULLE (aus Interviewteil I) bestätigt in Interviewteil II mittels 9 EULLE-Items, die dort bejaht werden (keines dieser Items war als un- oder gering bedeutend erklärt worden).

Für die Gültigkeit von These 6.2 – die besagt, dass die empirischen Grundlagen für ein Theorieangebot zu Lehrerkompetenzen für BLL, das sowohl für die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für die Person der Lehrkraft heuristische, strukturierende Perspektiven (als Orientierungskriterium) und kritische, legitimierende Maßstäbe (als Beurteilungskriterium) bietet, begrifflich klar, begrenzt und systematisch sowie lehr-/lernbereichsspezifisch sind – sprechen (neben den 12 Argumenten für Arbeitsthese 6.1 und 6.2) 6 weitere Auswertungsergebnisse: zum einen 5 einzelkompetenzspezifische Ergebnisse aus Interviewteil I in Kapitel 5.7.6. Das ist erstens die Lehr-/Lernbereichsspezifität, dass von den 68 Lehrerkompetenzansprüchen, die alle Expertinnen und Experten zusammengefasst erwarten, knapp 9 Prozent ausschließlich für BLL erhoben werden. Zweitens fällt auf, dass von den 12 (der insgesamt 68) Qualifikationen ‚eher häufig‘ und ‚häufig‘ benannter Kompetenzen 4 auf BLL als ausschließlichen (und nur eine auf BLL und EULLE als gemeinsamen) Lehr-/Lernbereich entfallen. Drittens sind diese 5 Dispositionen ausnahmslos fachlich-methodischer Natur – also erreicht nur diese Kompetenzklasse für BLL das Höchstmaß an Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten. Viertens sind von den 22 BLL-Dispositionen, die von nur einer der 3 Expertengruppen (in den Datensätzen P4/3-G I BLL, P4/3-H I BLL und P4/3-J I BLL) geäußert werden, 4 Kompetenzen ausschließlich für BLL gefordert: 2 Persönlichkeitseigenschaften (‚Lernbereitschaft‘ und ‚die Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen‘ in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte), eine Arbeits- und Tätigkeitsdisposition (‚Konsequenz‘ in den subjektiven Theorien der Schülerschaft) und eine soziale Kommunikationsvoraussetzung (‚Empathiefähigkeit‘ in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte); hinzu kommen – ausschließlich für BLL, aber von 2 Expertengruppen benannt – die personale Kompetenz ‚Enthusiasmus‘ und die fachliche Qualifikation ‚Sach- und Sprachlernen zu verbinden‘ (beide aus den subjektiven Theorien der

Lehrkräfte und der Schülerschaft). Fünftens fällt auf, dass 3 dieser 4 nur von einer Expertengruppe und ausschließlich für BLL benannten Kompetenzansprüche von den Lehrkräften erhoben werden. Zum anderen stützt ein Ergebnis aus Interviewteil II in Kapitel 5.9.5 die Arbeitsthese 6.2: Sechstens werden 11 Lehrerkompetenzansprüche für BLL (aus Interviewteil I) bestätigt in Interviewteil II, indem dort 6 BLL-Items bejaht sind – das Item ‚ausgeweitete Kompetenz im Sachfach‘ allerdings in allen 3 Schularten als ‚gering‘ oder ‚eher gering‘ bedeutend.

Im Vergleich der 9 Kontra- und 11 Proargumente zu den Thesen 6.1 und 6.2 heben sich jeweils 5 Argumentationslinien auf¹⁷⁰. Daneben bestehen inhaltliche Entsprechungen zum einen zwischen dem siebten Gegenargument und dem achten Argument für die Thesen 6.1 und 6.2; zum anderen entsprechen sich inhaltlich das achte Kontra- und das neunte Proargument: Von beiden Entsprechungen werden die Muster 5 und 6 aber nicht widerlegt, sondern vielmehr als lehr-/lernbereichsspezifisch erwiesen.

Zunächst bleiben bestehen als Gegenargument zu den Thesen 6.1 und 6.2 die Muster 1 und 3: Zwar entsprechen sich inhaltlich die fünfte Argumentationslinie gegen und die siebte Linie für diese Thesen, doch hebt dies das schulartsspezifische Muster 1 der Klassengrößen in keiner Weise auf, sondern zeigt lediglich musterinterne (und somit untergeordnete) Unterschiede hinsichtlich der beiden Lehr-/Lernbereiche: dass bei BLL die Klassengrößen weniger stark variieren als bei EULLE. Ebenso bleibt das schulartsspezifische Muster 3 der Klassenrepräsentationen (in der sechsten Gegenargumentationslinie) bestehen, zu dem gar keine Entsprechung unter den Proargumenten vorliegt. Doch beide Muster taugen aus 2 Gründen nicht als Falsifikationsversuch zu den sechsten Thesen; zum einen zeigen sie Tendenzen und keine exakten Identitäten, es bleibt also Spezifik erhalten. Zum anderen verweisen sie – statt auf einen grundsätzlichen Mangel an Spezifik erforderlicher Lehrerkompetenzprofile für EULLE und für BLL – auf 2 Zusammenhänge: auf die Bedeutung der Schularten für das jeweils erforderliche Lehrerkompetenzprofil (vgl. Kapitel 5.10.5 zu Forschungsfrage 8) und auf die Schnittmenge zwischen EULLE- und BLL-Kompetenzen, zu der auch andere Auswertungsergebnisse (der Gegenargumentationslinien zu Thesen 6.1 und 6.2) beitragen (siehe unten). Gegen beide Thesen spricht überdies (in der neunten Gegenargumentationslinie), dass für EULLE wie für BLL in Inter-

¹⁷⁰ Das ist das erste Gegenargument mit dem ersten Argument für These 6.1 und 6.2, das zweite Gegenargument mit dem zweiten dafür, das dritte Gegenargument mit dem dritten bis fünften dafür, das vierte Gegenargument mit dem sechsten dafür, das neunte Gegenargument mit dem zehnten dafür.

viewteil II vier Fünftel mittlere Bedeutungszuschreibungen vorliegen.

Bestehen bleiben – zusammengefasst 3 – Argumente für These 6.1 und 6.2: Sie stützt, dass der klassengrößenbezogene Rangplatz im Datensatz (siehe Muster 5 in der achten Proargumentationslinie) und die Repräsentation (siehe Muster 6 in der neunten Proargumentationslinie) variieren für die sozial-kommunikativen Kompetenzklassen zwischen EULLE und BLL – wie auch der Rangplatz für die personalen und die Repräsentation für die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klassen. Ebenfalls für die sechsten Thesen spricht (in der elften Proargumentationslinie), dass beim Zusammenführen der Ergebnisse von Interviewteil I und II für BLL (im Vergleich mit EULLE) deutlich direktere und umfassendere (aber auch deutlich weniger) Passungen zwischen den Items (aus Teil II) und den Kompetenzansprüchen (aus Teil I) entstehen. Überdies spezifiziert (in der zehnten Proargumentationslinie) der Gegensatz zwischen je einem Fünftel der Bedeutungszuschreibungen die beiden Lehr-/Lernbereichsprofile. Überdies bleiben alle weiteren 5 Proargumente zu These 6.1 und alle zusätzlichen 6 Proargumente zu These 6.2 bestehen, sodass insgesamt 8 Auswertungsergebnisse für 6.1 und 9 für 6.2 sprechen.

Als Antwort auf den von Forschungsfrage 6 (welche Theorie zu Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL als Angebot an die einschlägige Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulierbar ist) hier behandelbaren Teil fasse ich zusammen: Die empirischen Grundlagen für ein Theorieangebot (die Lehrerkompetenzprofile in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten) sind spezifisch für EULLE und für BLL auf den Ebenen der Einzel- und der Teilkompetenzen, der Klassengrößen und Repräsentationen, der standpunktbezogenen Betrachtungsebene, der (indirekten, interpretierenden) Vergleiche von Interviewteil I und II sowie der Einzelkompetenzen und Kompetenzklassen mit dem Höchstmaß an Übereinstimmung (und auch der Schularten; vgl. Kapitel 5.10.5).

Zur Interpretation der Interviewteile I und II ist festzuhalten, dass die Unterschiedlichkeit ihrer Ergebnisse (z. B. die differierende Anzahl an Protokollen und Expertenpositionen) keinen direkten Vergleich beider Interviewteile zulässt. In Interviewteil II liefern die Expertenstellungnahmen zu Kompetenzansprüchen für EULLE und für BLL (in Form von Itemsets; vgl. Kapitel 5.9.2 bis 5.9.4) zunächst Sekundärdaten, deren Erkenntnisgewinn vor allem in den graduellen Unterschieden der Bewertungen der Kompetenzansprüche liegt. – Ihr primärer Erkenntnisgewinn liegt weder im Bereich von Ja-/Nein-Antworten zu den Items, noch stellen die Items Lehrerkompetenzansprüche dar, die nicht bereits in Interviewteil I seitens der Expertinnen und Experten benannt worden

wären. Überdies liegt der wesentliche Gewinn auch nicht in den Bedeutungen selbst (sondern eben in den Bedeutungsunterschieden), die die Befragten den Items interpretierend geben (gemäß den Interviewleitfragen 1.3 und 2.3). – Vielmehr steht im EULLE- und im BLL-Itemset die hohe Zahl (vier Fünftel) an Items mittlerer Bedeutsamkeit in den erhobenen subjektiven Theorien für einen hohen Konsens der Expertengruppe über diese Items. Erst ihr Rückbezug auf die ihnen inhaltlich entsprechenden Kompetenzansprüche in Interviewteil I lässt den interpretierenden Vergleich beider Interviewteile zu: zum einen hinsichtlich der Übereinstimmungen zwischen den subjektiven Theorien der Befragten über die Kompetenzansprüche (mit Items mittlerer Bedeutsamkeit); zum anderen hinsichtlich gradueller Unterschiede der Bedeutsamkeit von Kompetenzansprüchen (mit durchgängig ‚gering‘ bedeutsamen Items als eher unterdurchschnittlich bedeutsam oder mit durchgängig ‚hoch‘ bedeutsamen Items als eher überdurchschnittlich bedeutsam).

Auf den beschriebenen Ebenen sind die empirischen Grundlagen zum einen spezifisch im Sinne von systematisch beschrieben, in der Anzahl begrenzt (wiewohl umfangreich) sowie begrifflich klar gefasst anhand von Einzelkompetenzbezeichnungen und Teilkompetenzen (wiewohl Interpretationsspielräume bleiben). Zum anderen sind diese empirischen Grundlagen lehr-/lernbereichsspezifisch für EULLE und für BLL auf den genannten Ebenen – wiewohl beide eine gemeinsame Schnittmenge aufweisen. Diese Schnittmenge besteht (u. a.) aus

- erstens den 22 Prozent (der insgesamt 68) Lehrerkompetenzansprüchen, die die Expertinnen und Experten für beide Lehr-/Lernbereiche (und alle 3 Schularten) erheben (sowie einem nicht quantifizierten Anteil lehr-/lernbereichsübergreifender Kompetenzen innerhalb der schulartspezifischen Kompetenzen und innerhalb der Kompetenzen in mehreren Kombinationen von Lehr-/Lernbereichen und Schularten),
- zweitens den im schulartinternen Vergleich ähnlichen Rangfolgen der Klassengrößen (Muster 1) und den ähnlichen Klassenrepräsentationen (Muster 3) zwischen EULLE und BLL,
- drittens den Aussagen (datensatzintern durchgängig in allen erhobenen Schularten und Lehr-/Lernbereichen) der lehr-/lernbereichsspezifischen Muster 5 und 6, dass die Klassengrößen der fachbetonten Qualifikationen an erster und der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen an zweiter Stelle stehen sowie dass die fachlich-methodischen Kompetenzklassen über- und die personalen Klassen unterrepräsentiert sind,
- viertens der fachbetonten Lehrerqualifikation ‚zielsprachliche Kompetenz‘ als einer der 12 Lehrerkompetenzansprüche, in denen die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten am stärksten (und gesichertsten) über-

einstimmen,

- fünftens dem mittleren Bedeutungsbereich, in dem in Interviewteil II für EULLE und für BLL jeweils rund vier Fünftel der Bedeutungszuschreibungen liegen.

Die empirischen Grundlagen eines Theorieangebots zu Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL sind somit auf 8 Betrachtungsebenen sowohl inhaltlich spezifisch (hinsichtlich ihrer begrifflichen Klarheit, Begrenztheit und Systematik) als auch im Verhältnis zueinander spezifisch (hinsichtlich der Lehr-/Lernbereiche) und haben Schnittmengen (in mindestens 5 Bereichen) – trotz der Vielfalt, Widersprüchlichkeit, eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit (hinsichtlich ihrer Wirksamkeit) und unklaren Bedeutung (für Lernfortschritt und -erfolg) von allgemeinen Lehrerkompetenzansprüchen sowie trotz der hohen Interdisziplinarität von und mangelnden Theoriebildung und Forschung zu EULLE und BLL (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3). – Diese empirischen Grundlagen bilden vielmehr Komplexität ab und konkretisieren das Verhältnis der Lehrerkompetenzen untereinander. Ihre Spezifik ist entscheidend für die Interpretation, theoretische Anschlussfähigkeit und Theoriebildung zu EULLE- und BLL-Kompetenzprofilen.

5.10.4 Interpretation der Expertenbefragung zu Forschungsfrage 7

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 7 (was die hohe Anzahl und Nennungshäufigkeit fachlich-methodischer Lehrerkompetenzansprüche im Ergebnis der Dokumentenanalyse in Kapitel 4 für das EULLE- und für das BLL-Lehrerkompetenzprofil bedeuten) bearbeite ich die 2 Prozesshypothesen 7.1 und 7.2. Sie treffen folgende Aussagen zum kompetenzklassenspezifischen Inhalt dieser Profile: Eine empirische Untersuchung spezifisch zu den für EULLE (These 7.1) bzw. zu den für BLL (These 7.2) erforderlichen Lehrerkompetenzen zeigt alle 4 Kompetenzklassen in einem ausgewogenen Verhältnis mit leichtem Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse. In der vorliegenden Untersuchung ist dieses Verhältnis der Kompetenzklassen zum einen ablesbar daran, wie viele Kompetenzen pro Klasse gefordert sind – also an der Klassengröße. Zum anderen ist dieses Verhältnis ablesbar daran, welches Gewicht den Klassen gegeben wird – also quantitativ an der Nennungshäufigkeit, an der Repräsentation (dem Verhältnis von Klassengröße und Nennungshäufigkeit) und an der Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien (im einzelkompetenzspezifischen Vergleich) sowie qualitativ an der zugeschriebenen Bedeutsamkeit (in Interviewteil II).

Ein ausgewogenes Verhältnis der Kompetenzklassen mit leichtem Übergewicht

der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen lese ich also erstens an Klassengrößen und zweitens an Nennungshäufigkeiten ab, die in einem prozentualen Verhältnis von je ungefähr 22,5 Prozent (21 bis 24 Prozent) personaler, fachlich-methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenzklasse sowie von 32,5 Prozent (28 bis 37 Prozent) aktivitäts- und umsetzungsorientierter Klasse stehen bzw. in einem Ranking-Verhältnis von Platz 1 für die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen und Platz 2 für die Persönlichkeitseigenschaften, die fachbetonten Qualifikationen und die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen. Dieses Klassenverhältnis lese ich drittens ab an einer eher angemessenen (bis leichten Unter-)Repräsentation der Persönlichkeitseigenschaften, der fachlichen Qualifikationen und der sozialen Kommunikationsvoraussetzungen sowie an einer leichten Über- (bis angemessenen) Repräsentation der Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen. Viertens ermittle ich auf 3 Weisen die Übereinstimmung in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten. Ich vergleiche: (a) die absolute Nennungshäufigkeit jeder Einzelkompetenz, die ich in den qualitativen Inhaltsanalysen der Datensätze P4/3-A I bis -F I ermittelt habe, mit der durchschnittlichen Nennungshäufigkeit aller insgesamt 68 ermittelten Einzelkompetenzen (sie beträgt rund 17 Nennungen: 1154 Nennungen für 68 Kompetenzen); (b) die 4 Bereiche, in die ich die Nennungshäufigkeiten der in den qualitativen Inhaltsanalysen der Datensätze P4/3-A I bis -F I ermittelten Kompetenzen anhand der Extremwerte eingeteilt habe, und (c) triangulierend die Repräsentation der Kompetenzklassen und die beiden einzelkompetenzspezifischen Häufigkeitsvergleiche, sodass die Vergleichsergebnisse in ihrer Schnittmenge zutreffen; 7 Qualifikationen liegen insgesamt (EULLE und BLL zusammengefasst) in dieser Schnittmenge. Fünftens ist die Bedeutsamkeit in Interviewteil II daran abzulesen, wie durchgängig die Items eine Kompetenz als ‚hoch bedeutsam‘ belegen.

Für die Gültigkeit beider Arbeitsthesen sprechen insgesamt 6 Auswertungsergebnisse von Interviewteil I. Davon sind in Kapitel 5.7.6 je 2 Ergebnisse einzelkompetenzspezifisch und standpunktbezogen: Erstens ist unter den insgesamt 68 (für EULLE und BLL zusammengefasst geäußerten) Lehrerkompetenzansprüchen mit jeweils 26,5 Prozent die Größe der personalen Kompetenzklasse tendenziell noch ausgewogen gewichtet und die Größe der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse tendenziell leicht übergewichtig. Zweitens sind die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen unter den 68 Dispositionen in etwa angemessen repräsentiert. Drittens umfassen die 25 standpunktspezifischen (der insgesamt 39) – also nur von einer der 3 Expertengruppen geäußerten – Lehrerkompetenzansprüche (im Datensatz P4/3-G I bis -J I) 7 (28 Prozent) aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, 5 (20 Prozent)

fachlich-methodische Kompetenzen sowie 6 (24 Prozent) sozial-kommunikative Kompetenzen. Viertens befinden sich unter den insgesamt 20 Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen, die in den 6 standpunktgebundenen Ergebnissen lehr-/lernbereichsspezifisch sind (innerhalb ihrer Expertengruppe also nur für EULLE oder nur für BLL erhoben werden), 20 Prozent Persönlichkeitseigenschaften sowie 30 Prozent Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen. Es sprechen auch 2 datensatzvergleichende Ergebnisse in Kapitel 5.8.2 bis 5.8.4 für die Thesen 7.1 und 7.2: Fünftens sind im schulartenspezifischen Muster 3, im lehr-/lernbereichsspezifischen Muster 4 und im schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifenden Muster 6 die personalen Kompetenzklassen durchweg unterrepräsentiert und die sozial-kommunikativen Klassen unter- oder normal repräsentiert. Sechstens sind bei den 3 Expertengruppen die Persönlichkeitseigenschaften und sozialen Kommunikationsvoraussetzungen durchgängig ausgewogen bzw. unterrepräsentiert; die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sind bei den Lehrkräften und aufnehmenden Betrieben über- bzw. ausgewogen repräsentiert.

Gegen die Gültigkeit beider Arbeitsthesen sprechen insgesamt 12 Auswertungsergebnisse von Interviewteil I. Davon sind in Kapitel 5.7.6 5 Ergebnisse einzelkompetenzspezifisch und 3 Ergebnisse standpunktbezogen: Erstens sind unter den insgesamt 68 (für EULLE und BLL zusammengefasst geäußerten) Lehrerkompetenzansprüchen die fachbetonten Qualifikationen mit 31 Prozent Klassengröße übergewichtet (und mit etwa der Hälfte unter den rund 22 Prozent – 15 von 68 – für beide Lehr-/Lernbereiche und 3 Schularten geltend gemachten Kompetenzen), aber die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen mit 16 Prozent Klassengröße untergewichtet. Zweitens verteilt sich die Häufigkeit, mit der die 68 Lehrerkompetenzen gefordert werden, mit knapp 14 Prozent auf die personale, mit 15 Prozent auf die sozial-kommunikative, mit gut 21 Prozent auf die aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie mit gut 50 Prozent auf die fachlich-methodische Kompetenzklasse. Damit sind drittens die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen leicht und die Persönlichkeitseigenschaften deutlich unterrepräsentiert, die fachbetonten Qualifikationen hingegen stark überrepräsentiert. Viertens befinden sich unter den 24 (der 68) Kompetenzansprüchen, in denen die subjektiven Theorien der Befragten eher stark übereinstimmen (denn sie werden überdurchschnittlich häufig erhoben), nur 2 (gut 8 Prozent) personale, 4 (knapp 17 Prozent) sozial-kommunikative, 5 (gut 20 Prozent) aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie 13 (gut 54 Prozent) fachlich-methodische Qualifikationsansprüche. Fünftens ist die für EULLE und für BLL erwartete Lehrerqualifikation, in der die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten und gesichertsten übereinstimmen, ein fachlich-methodischer Anspruch: ziel-

sprachliche Kompetenz (für EULLE an Grund- und Hauptschulen sowie für BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen). Sechstens umfassen die 25 standpunktspezifischen (der insgesamt 39) – also nur von einer der 3 Expertengruppen geäußerten – Lehrerkompetenzansprüche (im Datensatz P4/3-G I bis -J I) 7 (28 Prozent) personale Kompetenzen. Siebtens befinden sich unter den insgesamt 20 Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen, die in den 6 standpunktgebundenen Ergebnissen lehr-/lernbereichsspezifisch sind (innerhalb ihrer Expertengruppe also nur für EULLE oder nur für BLL erhoben werden), nur 10 Prozent soziale Kommunikationsvoraussetzungen, aber 40 Prozent fachliche Qualifikationen. Achters sind auf der Ebene der Einzelkompetenzbezeichnungen und dort der Repräsentationen der Kompetenzklassen in den standpunktbezogenen und lehr-/lernbereichsverbindenden Datensätzen – also den für EULLE und BLL erhobenen Kompetenzansprüchen in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte, der Schülerschaft und der aufnehmenden Betriebe – durchgängig die Persönlichkeitseigenschaften unter- und die fachlichen Qualifikationen überrepräsentiert; dies entspricht den Repräsentationen dieser Klassen unter allen geforderten 68 Dispositionen. (Für die anderen beiden Kompetenzklassen liegen keine Regelmäßigkeiten vor.) Vier datensatzvergleichende Ergebnisse in Kapitel 5.8.2 bis 5.8.4 widersprechen ebenfalls den Thesen 7.1 und 7.2: Neuntens werden in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten im schulartenspezifischen Muster 1, im lehr-/lernbereichsspezifischen Muster 2 und im schularten- und lehr-/lernbereichsübergreifenden Muster 5 für alle Lehr-/Lernbereiche und Schularten am meisten fachliche Qualifikationen gefordert (nur für BLL an Hauptschulen gleichauf mit den Persönlichkeitseigenschaften); die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sind durchweg nur auf Platz 2 im Klassengrößenvergleich (wie auch die Persönlichkeitseigenschaften außer bei EULLE an Grundschulen und BLL an Hauptschulen sowie die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen bei BLL an allen Schularten). Zehntens sind im schulartenspezifischen Muster 3, im lehr-/lernbereichsspezifischen Muster 4 und im schularten- und lehr-/lernbereichsübergreifenden Muster 6 die fachlich-methodischen Kompetenzklassen durchweg überrepräsentiert und die aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klassen unter- oder normal repräsentiert. Elftens stellen in den subjektiven Theorien der 3 Expertengruppen durchgängig die fachbetonten Qualifikationen die größten Kompetenzklassen; die kleinsten Klassen bilden bei den Expertinnen und Experten aufnehmender Betriebe die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, aber bei den Lehrkräften und bei der Schülerschaft die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen. Zwölftens sind bei den 3 Expertengruppen die fachlichen Qualifikationen durchgängig über- (und nur bei Lehrkräften zu EULLE ausgewogen) repräsentiert; die Arbeits- und Tä-

tigkeitsdispositionen sind bei der Schülerschaft unterrepräsentiert.

Für die Gültigkeit von These 7.1 sprechen – neben den 6 EULLE und BLL gemeinsamen Proargumenten – 3 Auswertungsergebnisse von Interviewteil I. Davon sind in Kapitel 5.7.6 ein Ergebnis einzelkompetenzspezifisch und 2 Ergebnisse standpunktbezogen: Erstens liegen von den 8 Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE, in denen die subjektiven Theorien der Befragten (in Bezug auf diesen Lehr-/Lernbereich an der jeweiligen Schulart) eher stark übereinstimmen, 3 Dispositionen (37,5 Prozent) in der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse. Zweitens entfallen von den 33 EULLE-Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen gut 21 Prozent auf Persönlichkeitseigenschaften. Drittens umfassen die 4 Kompetenzen (dieser 33), die ausschließlich für EULLE gefordert werden, eine Persönlichkeitseigenschaft, 2 Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen und eine fachliche Qualifikation; aufgrund der geringen Gesamtzahl von 4 Dispositionen ist keine ausgewogenere prozentuale Verteilung auf die Kompetenzklassen zu erwarten.

Hingegen sprechen gegen die Gültigkeit von These 7.1 – über die 12 EULLE und BLL gemeinsamen Gegenargumente hinaus – 5 Auswertungsergebnisse, nämlich 4 von Interviewteil I und eines von Interviewteil II. Davon sind in Kapitel 5.7.6 2 Ergebnisse einzelkompetenzspezifisch und eines standpunktbezogen: Erstens liegen von den 8 Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE, in denen die subjektiven Theorien der Befragten (in Bezug auf diesen Lehr-/Lernbereich an der jeweiligen Schulart) eher stark übereinstimmen, je nur eine Disposition (12,5 Prozent) in der personalen und in der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse, aber 3 Dispositionen (37,5 Prozent) in der fachlich-methodischen Klasse. Zweitens sind für EULLE beide Lehrerkompetenzansprüche, in denen die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten und am gesichertsten übereinstimmen, fachlich-methodische Kompetenzen: an Grund-, Haupt- und Realschulen die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, sowie interkulturelles Wissen bzw. interkulturelle Fähigkeit. Drittens entfallen von den 33 EULLE-Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen (zusammengenommen) nur gut 24 Prozent auf Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, nur gut 18 Prozent auf soziale Kommunikationsvoraussetzungen, aber gut 36 Prozent auf fachbetonte Qualifikationen. Es widerspricht auch ein datensatzvergleichendes Ergebnis – zusammengefasst aus den Kapiteln 5.8.2 bis 5.8.4 – der These 7.1: Viertens befinden sich in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten über EULLE an allen Schularten (vgl. Muster 5) die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen durchweg nur auf dem letzten Platz (nämlich Platz 3 – an Grundschulen zusammen mit den Persönlichkeitseigenschaften) im

Klassengrößenvergleich. Überdies steht ein Ergebnis von Interviewteil II in Kapitel 5.9.5 der These 7.1 entgegen: Fünftens beschreiben alle 3 durchgängig hoch bedeutsamen EULLE-Items 2 fachlich-methodische Kompetenzen; darunter bewertet ein Item gleichzeitig die einzige soziale Kommunikationsvoraussetzung in diesem Set als hoch bedeutsam (außer für EULLE an Realschulen); aber keine der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen des Sets erscheint als durchgängig hoch bedeutsam – nur 2 Items werden für EULLE an Realschulen so eingeschätzt, und 2 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen liegen im mittleren Bedeutungsbereich (und personale Kompetenzen sind im EULLE-Itemset nicht enthalten).

Für die Gültigkeit von These 7.2 sprechen – über die 6 EULLE und BLL gemeinsamen Proargumente hinaus – 2 Auswertungsergebnisse, nämlich je eines von Interviewteil I und II. Das ist zum einen ein standpunktbezogenes Ergebnis in Kapitel 5.7.6: Erstens sind von den 35 BLL-Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen zusammengekommen die Persönlichkeitseigenschaften mit gut 25 Prozent eine tendenziell ausgewogene Klassengröße. Es stützt zum anderen ein Ergebnis von Interviewteil II in Kapitel 5.9.5 die These 7.2: Zweitens beschreibt der durchgängige Extremwert eine BLL-Kompetenz der fachlich-methodischen Klasse als gering bedeutsam und keine fachlich-methodische oder sozial-kommunikative als durchgängig hoch bedeutsam.

Gegen die Gültigkeit von These 7.2 sprechen – neben den 12 EULLE und BLL gemeinsamen Gegenargumenten – 5 Auswertungsergebnisse, nämlich 4 von Interviewteil I und eines von Interviewteil II. Davon sind in Kapitel 5.7.6 je 2 Ergebnisse einzelkompetenzspezifisch und standpunktbezogen: Erstens liegen die 5 Lehrerkompetenzansprüche für BLL, in denen die subjektiven Theorien der Befragten (in Bezug auf diesen Lehr-/Lernbereich an der jeweiligen Schulart) eher stark übereinstimmen, alle in der fachlich-methodischen Kompetenzklasse; für BLL erreichen also ausschließlich die fachlich-methodischen Dispositionen dieses Höchstmaß an Übereinstimmung. Zweitens entfallen für BLL alle 4 Lehrerkompetenzansprüche, in denen die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten und am gesichertsten übereinstimmen, auf die fachlich-methodische Kompetenzklasse: die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden (an Grund-, Haupt- und Realschulen), didaktische Kompetenz (an Grund-, Haupt- und Realschulen), Fachkompetenz im Sachfach/Sachkompetenz (an Haupt- und Realschulen) sowie Medienkompetenz (an Realschulen). Drittens sind von den 35 BLL-Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen nur 17 Prozent soziale Kommunikationsvoraussetzungen, nur 20 Prozent Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, aber gut 34 Prozent fachliche Qualifikationen. Viertens umfassen die 6

Dispositionen (der 35), die ausschließlich für BLL gefordert werden, nur je eine (knapp 17 Prozent) Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzung, fachliche Qualifikation und soziale Kommunikationsvoraussetzung, aber 3 (50 Prozent) Persönlichkeitseigenschaften. Auch widerlegt ein Ergebnis von Interviewteil II in Kapitel 5.9.5 die These 7.2: Fünftens wird die im Itemset enthaltene aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz nicht als durchgängig hoch bedeutsam beschrieben.

Vergleiche ich die den Arbeitsthesen 7.1 und 7.2 gemeinsamen 6 Pro- und 12 Kontraargumente, so heben sich jeweils 3 Argumente auf (nämlich die jeweils erste Pro- und Kontralinie, die vierte Pro- und die siebte Kontralinie sowie die fünfte Pro- und die zehnte Kontralinie), sodass zunächst 3 Argumente für und 9 gegen beide Thesen bestehen bleiben.

Im weiteren Vergleich dieser den Arbeitsthese 7.1 und 7.2 gemeinsamen Pro- und Kontraargumente sprechen für beide Thesen 2 inhaltliche Entsprechungen. So ist die dritte Pro-Argumentationslinie ausschlaggebend im Vergleich mit der sechsten Kontralinie: Die 25 standpunktspezifischen (also nur von einer der 3 Expertengruppen geäußerten) Lehrerkompetenzansprüche (der insgesamt 39 im Datensatz P4/3-G I bis -J I) stützen die Thesen 7.1 und 7.2, weil sie – zwar 7 (28 Prozent) personale Kompetenzen umfassen, aber auch – 7 (28 Prozent) aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 5 (20 Prozent) fachlich-methodische sowie 6 (24 Prozent) sozial-kommunikative Kompetenzen. Und es korrespondieren die sechste Pro- und die zwölfte Kontralinie dahin gehend, dass die Repräsentationen der Kompetenzklassen in den subjektiven Theorien der Expertengruppe Lehrkräfte zu EULLE den Thesen 7.1 und 7.2 gemäß sind: durchgängig ausgewogene bzw. unterrepräsentierte Persönlichkeitseigenschaften, fachliche Qualifikationen und soziale Kommunikationsvoraussetzungen sowie überrepräsentierte Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen.

Beiden Thesen gemeinsam widersprechen insgesamt 8 Auswertungsergebnisse. Das sind zum einen 2 inhaltliche Entsprechungen im Vergleich der (den Arbeitsthesen 7.1 und 7.2 gemeinsamen) Argumente. Es überwiegt zwischen der zweiten Pro- und der dritten Kontralinie argumentativ letztere: Die Repräsentationen der Kompetenzklassen unter den insgesamt 68 Kompetenzen widersprechen den Thesen 7.1 und 7.2, denn die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen sind in etwa angemessen repräsentiert, aber die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sind leicht und die Persönlichkeitseigenschaften deutlich unterrepräsentiert, und die fachbetonten Qualifikationen sind stark überrepräsentiert. Und es entsprechen sich die sechste Pro- und die zwölfte Kontralinie (abgesehen von den Aussagen der Lehrkräfte zu EULLE) mit inhaltlichem Überge-

wicht der letztgenannten: Bei den 3 Expertengruppen stehen die Repräsentationen der Klassen (ansonsten) den Thesen 7.1 und 7.2 entgegen; obwohl die Persönlichkeitseigenschaften und sozialen Kommunikationsvoraussetzungen durchgängig ausgewogen bzw. unterrepräsentiert sind (und die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen ausgewogen bei den aufnehmenden Betrieben), sind doch die fachlichen Qualifikationen durchgängig überrepräsentiert (außer bei den Lehrkräften zu EULLE) und die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen bei der Schülerschaft unterrepräsentiert. Zum anderen bleiben 6 Gegenargumente zu den Arbeitsthesen 7.1 und 7.2 bestehen, weil sie (ohne Entsprechung) unberührt sind vom Vergleich der den Thesen gemeinsamen Pro- und Kontraargumente: Gegenargument 2 hält fest, dass sich die Häufigkeit, mit der die 68 Lehrerkompetenzen gefordert werden, mit knapp 14 Prozent auf die personale, mit 15 Prozent auf die sozial-kommunikative, mit gut 21 Prozent auf die aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie mit gut 50 Prozent auf die fachlich-methodische Kompetenzklasse verteilt. Gemäß Gegenargument 4 befinden sich unter den 24 (der 68) Kompetenzansprüchen, in denen die subjektiven Theorien der Befragten eher stark übereinstimmen (denn sie werden überdurchschnittlich häufig erhoben), nur 2 (gut 8 Prozent) personale, 4 (knapp 17 Prozent) sozial-kommunikative, 5 (gut 20 Prozent) aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie 13 (gut 54 Prozent) fachlich-methodische Qualifikationsansprüche. Im fünften Kontraargument ist die für EULLE und für BLL erwartete Lehrerqualifikation, in der die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten und gesichertsten übereinstimmen, ein fachlich-methodischer Anspruch, nämlich zielsprachliche Kompetenz (für EULLE an Grund- und Hauptschulen sowie für BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen). Kontraargument 8 liegt auf der Ebene der Einzelkompetenzbezeichnungen und dort der Repräsentationen der Kompetenzklassen: In den standpunktbezogenen und lehr-/lernbereichsverbindenden Datensätzen sind (zwar die Persönlichkeitseigenschaften durchgängig unterrepräsentiert, doch) die fachlichen Qualifikationen durchgängig überrepräsentiert und die anderen beiden Kompetenzklassen ohne Regelmäßigkeiten. Das neunte Kontraargument zeigt auf, dass in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten hinsichtlich der Klassengrößen (im schulartenspezifischen Muster 1, im lehr-/lernbereichsspezifischen Muster 2 und im schularten- und lehr-/lernbereichsübergreifenden Muster 5) für alle Lehr-/Lernbereiche und Schularten am meisten fachliche Qualifikationen gefordert werden (nur für BLL an Hauptschulen gleichauf mit den Persönlichkeitseigenschaften); die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sind durchweg nur auf Platz 2 im Klassengrößenvergleich (wie auch die Persönlichkeitseigenschaften außer bei EULLE an Grundschulen und BLL an Hauptschulen sowie die sozialen Kommunikationsvoraus-

setzungen bei BLL an allen Schularten). Gemäß dem elften Kontraargument stellen die 3 Expertengruppen durchgängig mit fachbetonten Qualifikationen die größten Kompetenzklassen, die Expertinnen und Experten aufnehmender Betriebe mit Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen die kleinsten Klassen (die die Lehrkräfte und Schülerschaft mit sozialen Kommunikationsvoraussetzungen stellen).

Über die 2 Ergebnisse, die beide Thesen stützen, hinaus spricht für These 7.1 lediglich eine (die dritte) Pro-Argumentationslinie: Die 4 Kompetenzen (der 33), die ausschließlich für EULLE gefordert werden, umfassen eine Persönlichkeitseigenschaft, 2 Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen und eine fachliche Qualifikation.

Aber gegen These 7.1 sprechen – neben den 8 Ergebnissen, die beiden Thesen widersprechen – 5 Auswertungsergebnisse. Das sind zum einen 2 inhaltliche Entsprechungen im Vergleich der Pro- und Kontraargumente: Zwar sind (im ersten Proargument) von den (8) Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE, in denen die subjektiven Theorien der Befragten (in Bezug auf diesen Lehr-/Lernbereich an der jeweiligen Schulart) eher stark übereinstimmen, 37,5 Prozent aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, doch (im ersten Kontraargument) nur je 12,5 Prozent personale und sozial-kommunikative Kompetenzen und 37,5 Prozent fachlich-methodische. Und wiewohl (gemäß Proargument 2) von den 33 EULLE-Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen zusammengekommen gut 21 Prozent auf Persönlichkeitseigenschaften entfallen, tun dies (gemäß Kontraargument 3) auf Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen nur gut 24 Prozent, auf soziale Kommunikationsvoraussetzungen nur gut 18 Prozent und auf fachbetonte Qualifikationen gut 36 Prozent. Zum anderen stehen 3 Auswertungsergebnisse der Arbeitsthese 7.1 entgegen, die ohne Entsprechung unter den Proargumenten sind: Die zweite Kontraargumentationslinie besagt, dass für EULLE beide Lehrerkompetenzansprüche, in denen die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten und am gesichertsten übereinstimmen, fachlich-methodische Kompetenzen sind. Laut vierter Kontralinie befinden sich in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten über EULLE an allen Schularten (vgl. Muster 5) die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen durchweg nur auf dem letzten (nämlich dritten) Platz im Klassengrößenvergleich. Und die fünfte Kontralinie stellt heraus, dass alle durchgängig hoch bedeutsamen EULLE-Items (zwei) fachlich-methodische Kompetenzen sind; darunter ist ein Item, das gleichzeitig die einzige soziale Kommunikationsvoraussetzung in diesem Set als hoch bedeutsam (außer für Realschulen) bewertet. Somit überwiegen Inhalt und Umfang der insgesamt 13 Auswertungsergebnisse,

die gegen Arbeitsthese 7.1 sprechen, verglichen mit den insgesamt 3 Argumenten, die dafür sprechen: These 7.1 (dass eine empirische Untersuchung spezifisch zu den für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen alle 4 Kompetenzklassen in einem ausgewogenen Verhältnis zeige mit leichtem Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse) gilt zwar für die 4 Kompetenzen (der 33), die ausschließlich für EULLE gefordert werden, überwiegend für die 25 standpunktspezifischen (also nur von einer der 3 Expertengruppen geäußerten) Lehrerkompetenzansprüche und für die Repräsentationen der Kompetenzklassen in den subjektiven Theorien der Expertengruppe Lehrkräfte zu EULLE. Doch darüber hinaus gilt These 7.1 nicht, weil die fachlich-methodische Kompetenzklasse (a) die an Einzelkompetenzen größte Klasse ist unter den Datensätzen P4/3-A I bis -F I in Muster 5, unter den 24 (der 68) Kompetenzansprüchen (gut 54 Prozent), in denen die subjektiven Theorien der Befragten eher stark übereinstimmen, unter den (8) EULLE-Kompetenzansprüchen (mit 37,5 Prozent gleichauf mit den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen), in denen die subjektiven Theorien der Befragten (in Bezug auf die jeweilige Schulart) eher stark übereinstimmen, unter den 3 Expertengruppen (getrennt betrachtet) durchgängig sowie unter den 33 EULLE-Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen zusammengekommen (gut 36 Prozent). Die fachlichen Qualifikationen sind (b) die einzige Klasse, auf die zum einen Kompetenzansprüche entfallen, die in den subjektiven Theorien der Befragten am stärksten und gesichertsten übereinstimmen (eine Kompetenz) für EULLE und BLL sowie (2 Kompetenzen) nur für EULLE; zum anderen sind sie die einzige Klasse, die alle (2) durchgängig (in Interviewteil II) hoch bedeutsamen EULLE-Items stellt (darunter ist ein Item, das gleichzeitig die einzige soziale Kommunikationsvoraussetzung in diesem Set als hoch bedeutsam für Grund- und Hauptschulen bewertet). Auf die fachlich-methodische Kompetenzklasse entfällt (c) unter den insgesamt 68 Kompetenzen die höchste Nennungshäufigkeit (gut 50 Prozent). Diese Klasse ist (d) überrepräsentiert unter den insgesamt 68 Kompetenzen (stark), unter den 3 Expertengruppen (getrennt betrachtet) durchgängig und so auch unter den standpunktbezogenen und lehr-/lernbereichsverbindenden Datensätzen. Dies führt zu dem Schluss – mit aller Vorsicht (vgl. Kapitel 5.11) –, dass Arbeitsthese 7.1 zunächst falsifiziert ist.

Im Vergleich der Auswertungsergebnisse, die für bzw. gegen Arbeitsthese 7.2 sprechen, heben sich das Proargument 2 und das Kontraargument 5 gegenseitig auf. Und für diese These sprechen lediglich die 2 den beiden Arbeitsthesen gemeinsamen Proargumente.

Der These 7.2 widersprechen 4 Auswertungsergebnisse über die 8 Ergebnisse,

die gegen beide Thesen sprechen, hinaus. Das ist zum einen eine inhaltliche Entsprechung: Gegenargument 3, das besagt, dass von den 35 BLL-Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen zusammengekommen 17 Prozent soziale Kommunikationsvoraussetzungen, 20 Prozent Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen und gut 34 Prozent fachliche Qualifikationen sind, überwiegt das Proargument 1, dass darunter die Persönlichkeitseigenschaften mit gut 25 Prozent eine tendenziell ausgewogene Klassengröße stellen. Zum anderen bleiben 3 Gegenargumente – ohne Entsprechung – bestehen: Gemäß der ersten Kontralinie erreichen für BLL ausschließlich die fachlich-methodischen Dispositionen eine eher starke Übereinstimmung in den subjektiven Theorien der Befragten (in Bezug auf die jeweilige Schulart). Laut der zweiten Kontralinie entfallen alle 4 BLL-Lehrerkompetenzansprüche, in denen die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten und am gesichertsten übereinstimmen, auf die fachlich-methodische Kompetenzklasse. In der vierten Kontralinie umfassen die 6 Dispositionen (der 35), die ausschließlich für BLL gefordert werden, je nur knapp 17 Prozent Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen, fachliche Qualifikation und soziale Kommunikationsvoraussetzungen sowie 50 Prozent Persönlichkeitseigenschaften.

Auch Inhalt und Umfang der insgesamt 12 Auswertungsergebnisse, die gegen These 7.2 sprechen, wiegen schwerer als die insgesamt 2, die dafür sprechen: Arbeitsthese 7.2 (dass eine empirische Untersuchung spezifisch zu den für EULLE erforderlichen Lehrerkompetenzen alle 4 Kompetenzklassen in einem ausgewogenen Verhältnis zeige mit leichtem Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse) trifft zu auf die Repräsentationen der Kompetenzklassen in den subjektiven Theorien zu EULLE der Expertengruppe Lehrkräfte sowie überwiegend auf die 25 standpunktspezifischen (d. h. nur von einer der 3 Expertengruppen geäußerten) Lehrerkompetenzansprüche. Darüber hinaus gilt These 7.2 nicht, denn die fachlichen Qualifikationen bilden (a) die größte Kompetenzklasse unter allen Datensätzen P4/3-A I bis -F I (vgl. Muster 5), unter den 24 (der 68) Kompetenzansprüchen, in denen die subjektiven Theorien der Befragten eher stark übereinstimmen (gut 54 Prozent), unter den 3 Expertengruppen (getrennt betrachtet) durchgängig und unter den 35 BLL-Kompetenzansprüchen der 3 Expertengruppen (zusammengekommen). Die fachlich-methodischen Kompetenzen sind (b) die einzige Klasse, in die sowohl die für EULLE und BLL gemeinsam erwartete als auch die 4 für BLL erwarteten Lehrerqualifikationen – mit in beiden Fällen stärkster und gesichertster Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien der Befragten – fallen sowie die für BLL erwarteten Lehrerkompetenzen mit einer eher starken Übereinstimmung (in Bezug auf die jeweilige Schulart). Die fachlich-methodischen

Kompetenzen haben (c) die höchste Nennungshäufigkeit unter den insgesamt 68 Kompetenzen (gut 50 Prozent). Sie sind (d) überrepräsentiert unter den insgesamt 68 Kompetenzen (stark), unter den 3 Expertengruppen getrennt betrachtet (durchgängig) sowie unter den standpunktbezogenen und lehr-/lernbereichsverbindenden Datensätzen (durchgängig). Überdies umfassen die 6 Dispositionen (der 35), die ausschließlich für BLL gefordert werden, 50 Prozent Persönlichkeitseigenschaften (neben je nur knapp 17 Prozent Arbeits- und Tätigkeitsvoraussetzungen, fachlichen Qualifikationen und sozialen Kommunikationsvoraussetzungen). Hieraus schließe ich – mit aller Vorsicht (vgl. Kapitel 5.11) – die Falsifikation von Arbeitsthese 7.2.

Als Antwort auf Forschungsfrage 7 (was die hohe Anzahl und Nennungshäufigkeit fachlich-methodischer Lehrerkompetenzansprüche im Ergebnis der Dokumentenanalyse in Kapitel 4 für das EULLE- und für das BLL-Lehrerkompetenzprofil bedeuten) fasse ich zusammen, dass auch in den subjektiven Theorien der befragten Expertinnen und Experten die fachlich-methodische Kompetenzgruppe weitgehend dominiert: hinsichtlich der Klassengröße, der Nennungshäufigkeit unter den insgesamt 68 Kompetenzen, der Überrepräsentation sowie hinsichtlich der Zahl an Kompetenzen mit einer eher starken bzw. mit der stärksten und gesichertsten Übereinstimmung; für EULLE liegen überdies alle als hoch bedeutsam bewerteten Items (von Interviewteil II) in der fachlich-methodischen Klasse. Entgegen den Arbeitsthese 7.1 und 7.2 sind in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten die Größen der personalen, der aktivitäts- und umsetzungsorientierten und der sozial-kommunikativen Klassen überwiegend gleich stark für sowohl EULLE als auch BLL – also eher ausgewogen –, und die fachlich-methodische Klasse weist (statt der aktivitäts- und umsetzungsorientierten) das Übergewicht auf. Dieses Übergewicht ist umso kleiner, je unspezifischer – im Sinne von Lehr-/Lernbereich und Schulart (vgl. Kapitel 5.10.5) – ich die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten analysiere.

5.10.5 Interpretation der Expertenbefragung zu Forschungsfrage 8

Forschungsfrage 8 (wie sich die Kompetenzansprüche an EULLE- und an BLL-Lehrkräfte schulartspezifisch darstellen) beantworte ich anhand einer Prozesshypothese je Lehr-/Lernbereich. Diese Thesen besagen, dass die erforderlichen Lehrerkompetenzen für EULLE (in These 8.1) bzw. für BLL (in These 8.2) schulartspezifisch sind mit teilweisen Überschneidungen zwischen den Schularten. Zur Prüfung beider Thesen ziehe ich Untersuchungsergebnisse aus Kapitel 5.7 bis 5.9 heran. Dabei sprechen gegen die Thesen solche Ergebnisse, die

durchgängig schulartgleich sind; für die Thesen sprechen die Ergebnisse, die entweder durchgängig schulartspezifisch sind oder sowohl Schulartspezifik als auch eine Schnittmenge zwischen den Schularten aufweisen. Die Auswertungsergebnisse der genannten Kapitel ordne ich zunächst den beiden Thesen gemeinsam zu, sodann der These 8.1 und zuletzt der These 8.2.

Der Gültigkeit von Arbeitsthese 8.1 und 8.2 widersprechen insgesamt 3 Auswertungsergebnisse aus Interviewteil I, die nicht schulartspezifisch sind. Davon ist ein Ergebnis einzelkompetenzspezifisch in Kapitel 5.7.6: Erstens werden von den 68 Lehrerkompetenzansprüchen rund 22 Prozent (15 von 68) sowohl für beide Lehr-/Lernbereiche als auch für alle 3 Schularten geltend gemacht. Die anderen 2 Ergebnisse sind in Kapitel 5.8.4 datensatzvergleichend: Zweitens sind Muster 2 und 5 der Klassengrößen lehr-/lernbereichsspezifisch mit nur wenigen schulartspezifischen Abweichungen. Ebenso sind drittens Muster 4 und 6 der Repräsentationen lehr-/lernbereichsspezifisch mit ebenfalls nur wenigen schulartspezifischen Abweichungen.

Auf der anderen Seite sprechen für die Gültigkeit beider Arbeitsthesen ebenfalls insgesamt 3 Auswertungsergebnisse von Interviewteil I; sie sind in Kapitel 5.7.6 einzelkompetenzspezifisch dargestellt: Erstens beschreiben die Teilkompetenzen die erwarteten Lehrerqualifikationen unterschiedlich detailliert und schulartspezifisch (sowie lehr-/lernbereichsspezifisch) ausdifferenziert. Zweitens sind auch die für alle 3 Schularten (und beide Lehr-/Lernbereiche) geforderten Einzelkompetenzbezeichnungen genau genommen nicht (lehr-/lernbereichs- und) schulartübergreifend aufgrund der unterschiedlichen Teilkompetenzen. Drittens gelten rund 78 Prozent (53 von 68) der Einzelkompetenzen nicht für alle 3 Schularten (und beide Lehr-/Lernbereiche): Zum einen werden gut 19 Prozent (13 von 68) schulartspezifisch genannt; davon zählt knapp die Hälfte (7 von 13) zur Realschule und jeweils rund ein Viertel (3 von 13) zur Grund- und zur Hauptschule (hier ausschließlich im personalen Bereich). Zum anderen wird ein Viertel (17 von 68) lehr-/lernbereichsspezifisch für mehrere Schularten sowie etwa ein Drittel (23 von 68) für mehrere Kombinationen von Schularten und Lehr-/Lernbereichen beschrieben.

Ich halte fest, dass Arbeitsthese 8.1 (neben den 3 Argumenten gegen beide Thesen) kein Auswertungsergebnis entgegen steht.

Hingegen unterstützen (neben den 3 Argumentationslinien für beide Thesen) 4 Auswertungsergebnisse – nämlich je 2 aus Interviewteil I und II – die These 8.1, die besagt, dass die erforderlichen Lehrerkompetenzen für EULLE schulartspezifisch sind mit teilweisen Überschneidungen zwischen den Schularten. Das sind

2 einzelkompetenzspezifische Ergebnisse in Kapitel 5.7.6: Erstens werden von den 8 EULLE-Kompetenzen (von 12 zusammen mit BLL in den Datensätzen P4/3-A I bis -F I) mit eher starker Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien der Befragten 3 Kompetenzen zwar für alle 3 Schularten erhoben (die Arbeits- und Tätigkeitsdisposition ‚Erfahrungswissen‘ sowie die 2 fachlichen Qualifikationen ‚Bezüge in und zu Europa zu vermitteln‘ und ‚interkulturelles Wissen/interkulturelle Fähigkeit‘), aber es werden auch je eine Kompetenz nur für Grund- und Hauptschulen (die fachliche Qualifikation ‚zielsprachliche Kompetenz‘) sowie nur für Grund- und Realschulen (die soziale Kommunikationsvoraussetzung ‚Offenheit‘), 2 Kompetenzen ausschließlich für Grundschulen (die Persönlichkeitseigenschaft ‚professionelles Selbstverständnis‘ und die Arbeits- und Tätigkeitsdisposition ‚mit Fremdem umzugehen‘) und eine Kompetenz ausschließlich für Realschulen (die Arbeits- und Tätigkeitsdisposition ‚Schülerinnen und Schüler zu motivieren‘) erwartet. Das sind für Grundschulen insgesamt 7 Kompetenzansprüche mit eher starker Übereinstimmung (2 davon ausschließlich für diese Schulart), für Hauptschulen 4 und für Realschulen 5 Kompetenzen (eine davon ausschließlich für Realschulen) mit eher starker Übereinstimmung. Zweitens werden von den 3 für EULLE geäußerten fachbetonten Lehrerkompetenzansprüchen, in denen die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten (und am gesichertsten) übereinstimmen, zwar 2 Ansprüche für Grund-, Haupt- und Realschulen erhoben (die ‚Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln‘ und ‚interkulturelles Wissen/interkulturelle Fähigkeit‘), aber ein Anspruch nur für Grund- und Hauptschulen (‚zielsprachliche Kompetenz‘). Überdies finden sich 2 Proargumente aus Interviewteil II in Kapitel 5.9.5: Drittens ist das Fünftel (schulartscharf gerechnet 6 von 29) der Kompetenzerwartungen für EULLE, das zwischen dem mittleren und oberen oder im oberen Bedeutungsbereich liegt, schulartspezifisch: die (schulartscharf gerechnet) 4 Kompetenzerwartungen für EULLE mit Bedeutungszuschreibungen im oberen Bedeutungsbereich und die 2 EULLE-Kompetenzen mit Bedeutungszuschreibungen zwischen dem oberen und mittleren Bedeutungsbereich. Viertens gelten von den vier Fünfteln (schulartscharf gerechnet 23 von 29) EULLE-Kompetenzerwartungen mit mittlerer Bedeutungszuschreibung einerseits 3 Kompetenzen (schulartscharf gerechnet 9) für alle 3 Schularten, aber andererseits sind (schulartscharf gerechnet 14) Kompetenzen schulartspezifisch: 8 gelten für Grund- und Hauptschulen, je 2 für Grund- und Realschulen, für Haupt- und Realschulen sowie für Realschulen.

Auch für Arbeitsthese 8.2 halte ich fest, dass ihr kein Auswertungsergebnis widerspricht (neben den 3 Gegenargumenten zu beiden Thesen).

Doch (zusätzlich zu den 3 Argumentationslinien für beide Thesen) unterstreichen 3 Auswertungsergebnisse – nämlich 2 aus Interviewteil I und eines aus Interviewteil II – die These 8.2, die besagt, dass die erforderlichen Lehrerkompetenzen für BLL schulartspezifisch sind mit teilweisen Überschneidungen zwischen den Schularten. Die 2 Ergebnisse sind einzelkompetenzspezifisch in Kapitel 5.7.6: Erstens treffen von den 5 fachlichen BLL-Dispositionen (von 12 zusammen mit EULLE in den Datensätzen P4/3-A I bis -F I) mit eher starker Übereinstimmung zwischen den subjektiven Theorien der Befragten zwar auf alle 3 Schularten 3 Kompetenzen zu, aber 2 nur auf Haupt- und Realschulen und eine ausschließlich auf Realschulen. Das sind für Grundschulen insgesamt 3, für Hauptschulen 4 und für Realschulen 5 (eine davon ausschließlich für Realschulen) Kompetenzansprüche mit eher starker Übereinstimmung. Zweitens stimmen die subjektiven Theorien der Befragten am stärksten (und am gesichertsten) überein in 5 für BLL erwarteten fachbetonten Lehrerqualifikationen: zwar in 3 Kompetenzansprüchen für Grund-, Haupt- und Realschulen, aber in jeweils einem Anspruch für Haupt- und Realschulen sowie für Realschulen. Und dieses eine Ergebnis aus Interviewteil II in Kapitel 5.9.5 spricht für These 8.2: Drittens werden von den 11 in Interviewteil II (mittels der Bejahung von 6 BLL-Items) bestätigten fachlich-methodischen BLL-Lehrerkompetenzansprüchen (aus Interviewteil I) 4 nur für Realschullehrkräfte erhoben: Methodenkompetenz, Fähigkeit zur Leistungsbewertung, Zielklarheit sowie die Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln.

Ich vergleiche die 3 Kontra- und 3 Proargumente zu den Thesen 8.1 und 8.2 mit dem Ergebnis, dass das erste Kontra- und das zweite und dritte Proargument sich inhaltlich entsprechen, sich auch in gewisser Weise widersprechen – allerdings ohne sich letztlich aufzuheben: Zum einen sind rund 78 Prozent (der insgesamt 68) Lehrerkompetenzansprüche (für EULLE und BLL zusammengekommen) schulartspezifisch (gut 19 Prozent der 68) bzw. kombinieren (jeweils mehrere, aber nicht alle) Schularten und Lehr-/Lernbereiche (knapp 59 Prozent der 68). Zum anderen umfasst die Schnittmenge zwischen allen Schularten (und Lehr-/Lernbereichen) rund 22 Prozent (der insgesamt 68) Kompetenzansprüche mit der Einschränkung, dass ihre Teilkompetenzen ihre (lehr-/lernbereichs- und) schulartspezifischen Unterschiede anzeigen.

Zunächst bleibt also zu den Thesen 8.1 und 8.2 sowohl das erste Proargument bestehen (das ich dort jeweils interpretiere) als auch das zweite und das dritte Gegenargument, die die Thesen jedoch nicht falsifizieren. Vielmehr bilden die Muster 2 und 5 der Klassengrößen sowie 4 und 6 der Repräsentationen (ohne ihre jeweiligen schulartspezifischen Abweichungen) einen weiteren Teil der

Schnittmenge zwischen allen Schularten.

Damit gelten für Arbeitsthese 8.1 – mangels weiterer Gegenargumente – insgesamt 5 Argumente (eine für beide Thesen und 4 ausschließlich für These 8.1): Die erste Argumentationslinie zu 8.1 (und 8.2) besagt, dass die Teilkompetenzen die Lehrerkompetenzansprüche unterschiedlich detailliert und schulartspezifisch ausdifferenziert beschreiben. Die thesenspezifische Argumentationslinie 1 hält fest, dass von den 8 EULLE-Kompetenzen (von 12 zusammen mit BLL) mit eher starker Übereinstimmung für Grundschulen insgesamt 7 Kompetenzansprüche (2 davon ausschließlich für diese Schulart), für Hauptschulen 4 und für Realschulen 5 Kompetenzen (eine davon ausschließlich für Realschulen) erhoben werden. Proargument 2 betont, dass von den 3 für EULLE geäußerten fachbetonten Lehrerkompetenzansprüchen mit der stärksten (und gesichertsten) Übereinstimmung zwar 2 für Grund-, Haupt- und Realschulen erhoben werden, aber einer nur für Grund- und Hauptschulen. Gemäß dem 3. Argument für These 8.1 ist das Fünftel der (29) EULLE-Kompetenzerwartungen zwischen dem mittleren und oberen oder im oberen Bedeutungsbereich schulartspezifisch. In der vierten Pro-Argumentationslinie gelten von den vier Fünfteln der (29) EULLE-Kompetenzerwartungen mit mittlerer Bedeutungszuschreibung nur 3 Kompetenzen für alle 3 Schularten.

Es dominieren Inhalt und Umfang der Auswertungsergebnisse, die für These 8.1 sprechen, und das, was zunächst dagegen spricht, falsifiziert sie nicht, sondern unterstreicht sie (hinsichtlich der Überschneidungen zwischen den Schularten). So erkläre ich Arbeitsthese 8.1 (dass die erforderlichen Lehrerkompetenzen für EULLE schulartspezifisch sind mit teilweisen Überschneidungen zwischen den Schularten) vorsichtig (vgl. Kapitel 5.11) für zutreffend.

Zu Arbeitsthese 8.2 bestehen – mangels weiterer Gegenargumente – diese 4 Proargumente (3 thesenspezifische sowie ein -übergreifendes): Wiederum besagt die erste Argumentationslinie zu (8.1 und) 8.2, dass die Teilkompetenzen die Lehrerkompetenzansprüche unterschiedlich detailliert und schulartspezifisch ausdifferenziert beschreiben. Im thesenspezifischen Argument 1 treffen von den 5 fachlichen BLL-Dispositionen (von 12 zusammen mit EULLE) mit eher starker Übereinstimmung für Grundschulen insgesamt 3, für Hauptschulen 4 und für Realschulen 5 (eine davon ausschließlich für Realschulen) zu. Gemäß dem 2. Proargument bestehen von den 5 fachbetonten BLL-Lehrerqualifikationen mit stärkster (und gesichertster) Übereinstimmung zwar 3 Ansprüche für Grund-, Haupt- und Realschulen, aber auch jeweils ein Anspruch für Haupt- und Realschulen sowie ausschließlich für Realschulen. Im dritten Argument für These 8.2 werden von den 11 in Interviewteil II bestätigten fachlich-methodischen BLL-

Lehrerkompetenzansprüchen 4 ausschließlich für Realschullehrkräfte erhoben. Auch Inhalt und Umfang der Auswertungsergebnisse, die für These 8.2 sprechen, dominieren das, was zunächst dagegen spricht, sie letztlich aber sogar unterstreicht (hinsichtlich der Überschneidungen zwischen den Schularten). So schlussfolgere ich auch für Arbeitsthese 8.2 (dass die erforderlichen Lehrerkompetenzen für EULLE schulartspezifisch sind mit teilweisen Überschneidungen zwischen den Schularten) vorsichtig (vgl. Kapitel 5.11), dass sie zutrifft.

Als Antwort auf Forschungsfrage 8 (wie sich die Kompetenzansprüche an EULLE- und an BLL-Lehrkräfte schulartspezifisch darstellen) stelle ich zum einen Schulartspezifik, zum anderen Schnittmengen zwischen den Schularten und überdies eine in beidem auffällige Schulart fest.

Die Schulartspezifik bildet sich vor allem auf 6 Ebenen ab: den 68 Lehrerkompetenzen (für EULLE und BLL zusammengekommen), den Teilkompetenzen, den Mustern (2 und 5 sowie 4 und 6), den Übereinstimmungen (eher stark oder am stärksten und gesichertsten), den Bedeutungszuschreibungen (zwischen dem mittleren und oberen oder im oberen Bereich) sowie den in Interviewteil II bestätigten Lehrerqualifikationen. Hinsichtlich EULLE und BLL wird die Schulartspezifik deutlich (a) in den gut 19 Prozent (13 der für EULLE und BLL zusammengekommen 68 Kompetenzen), die ausschließlich für eine Schulart erhoben werden; das sind knapp die Hälfte (7 von 13) nur für die Realschule und jeweils rund ein Viertel (3 von 13) nur für die Grund- und nur für die Hauptschule (hier ausschließlich im personalen Bereich). Die Kompetenzansprüche an EULLE-Lehrkräfte zeigen sich als schulartspezifisch (a) anhand der Teilkompetenzen, die die Lehrerkompetenzansprüche unterschiedlich detailliert und schulartspezifisch ausdifferenziert beschreiben. Es treffen (b) von den 8 EULLE-Kompetenzen (von 12 zusammen mit BLL) mit eher starker Übereinstimmung 2 (von 7) nur für Grundschulen und eine (von 5) nur für Realschulen zu. Es liegen (c) 4 (der schulartscharf gerechnet 29) EULLE-Kompetenzerwartungen zwischen dem mittleren und oberen oder im oberen Bedeutungsbereich und sind schulartspezifisch (2 für Real- und je eine für Grund- und für Hauptschulen). Es weicht (d) von den Mustern 2 und 5 der Rangfolge der Klassengrößen (EULLE: 1.F, 2.A/P, 3.S) die personale Kompetenzklasse für Grundschul-EULLE ab auf Platz 3 (wo mustergemäß auch die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen stehen). Und schließlich differieren (e) von den Mustern 4 und 6 der Repräsentationen der Kompetenzklassen (EULLE: -P; ±A; +F; ±S) die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse für Grund- und die sozial-kommunikative Klasse für Hauptschulen (und sind beide unter- statt ausgewogen repräsentiert). Die Schulartspezifik der Kompetenzansprüche an BLL-

Lehrkräfte zeigt sich (a) ebenfalls in den Teilkompetenzen mit ihren die Lehrerkompetenzansprüche unterschiedlich detaillierenden und schulartspezifisch ausdifferenzierenden Beschreibungen. Es trifft (b) von den 5 fachlichen BLL-Dispositionen (von 12 zusammen mit EULLE) mit eher starker Übereinstimmung eine (von 5) ausschließlich für Realschulen zu. Es besteht (c) von den 5 fachbetonten BLL-Lehrerqualifikationen mit stärkster (und gesichertster) Übereinstimmung ein Anspruch ausschließlich für Realschulen. Es werden (d) von den 11 in Interviewteil II bestätigten fachlich-methodischen BLL-Lehrerkompetenzansprüchen 4 ausschließlich für Realschullehrkräfte erhoben. Es weicht (e) von den Mustern 2 und 5 der Rangfolge der Klassengrößen (BLL: 1.F, 2.A/S/P) die personale Kompetenzklasse für Hauptschul-BLL ab auf Platz 1 (wo mustergemäß auch die fachlichen Qualifikationen stehen). Zuletzt schert (f) aus den Mustern 4 und 6 der Repräsentationen der Kompetenzklassen (BLL: -P; -A; +F; -S) die sozial-kommunikative Klasse für Grundschulen aus (als ausgewogen statt unterrepräsentiert).

Schnittmengen zwischen den Schularten bestehen vor allem auf 4 Ebenen: den 68 Lehrerkompetenzen (für EULLE und BLL zusammengekommen), den Mustern (2 und 5 sowie 4 und 6), den Übereinstimmungen (eher stark oder am stärksten und gesichertsten) sowie den Bedeutungszuschreibungen (im mittleren oder im oberen Bereich). Die Schnittmenge zwischen den schulartspezifischen Kompetenzansprüchen an EULLE- und an BLL-Lehrkräfte besteht (a) in rund 22 Prozent (der für EULLE und BLL zusammengekommen 68) Kompetenzen, die alle 3 Schularten (und 2 Lehr-/Lernbereiche) umfassen mit der Einschränkung, dass ihre Teilkompetenzen ihre (lehr-/lernbereichs- und) schulartspezifischen Unterschiede anzeigen. Es kombinieren (b) knapp 59 Prozent (der für EULLE und BLL zusammengekommen 68) Kompetenzen (jeweils mehrere aber nicht alle) Schularten und Lehr-/Lernbereiche. Es gelten (c) Muster 2 und 5 der Klassengrößen sowie 4 und 6 der Repräsentationen – mit wenigen schulartspezifischen Abweichungen (vgl. Absatz zur Schulartspezifik) – für alle 3 Schularten. Zwischen den schulartspezifischen Kompetenzansprüchen an EULLE-Lehrkräfte besteht die Schnittmenge darin, dass (a) von den 8 EULLE-Kompetenzen (von 12 zusammen mit BLL) mit eher starker Übereinstimmung 5 (von 7) u. a. für Grundschulen, 4 u. a. für Hauptschulen und 4 (von 5) u. a. für Realschulen erhoben werden. Es liegt (b) eine (bzw. schulartscharf gerechnet 2 der 29) EULLE-Kompetenzerwartung im oberen Bedeutungsbereich und gilt für Grund- und für Hauptschulen (die soziale Kommunikationsvoraussetzung ‚Teamfähigkeit‘). Es gelten (c) von den vier Fünfteln EULLE-Kompetenzen mittlerer Bedeutungszuschreibung 3 (bzw. schulartscharf gerechnet 9) Kompetenzen für alle 3 Schularten (nämlich die aktivitäts- und umsetzungsorientierte

Kompetenz ‚mit Fremdem umzugehen‘ sowie die 2 fachlich-methodischen Kompetenzen, ‚Bezüge in und zu Europa zu vermitteln‘ und ‚interkulturelle Fähigkeiten‘). Die Schnittmenge zwischen den schulartspezifischen Kompetenzansprüchen an BLL-Lehrkräfte umfasst (a) von den 5 fachlichen BLL-Dispositionen (von 12 zusammen mit EULLE) mit eher starker Übereinstimmung 3, die u. a. für Grundschulen zutreffen, und jeweils 4, die u. a. für Haupt- und für Realschulen zutreffen. Es bestehen (b) von den 5 fachbetonten BLL-Lehrerqualifikationen mit stärkster (und gesichertster) Übereinstimmung 3 Ansprüche für Grund-, Haupt- und Realschulen sowie ein Anspruch für Haupt- und Realschulen.

Die Schulartspezifität der Expertenbefragungsergebnisse zum einen und ihre Schnittmengen zum anderen gelten also für alle 3 Schularten und für beide Lehr-/Lernbereiche; sie sind erhärtet auf mehreren (4 bis 6) Ebenen. Beides gilt für die Realschule am deutlichsten. Die Realschulspezifität zeigt sich auf den 4 Ebenen der 68 Lehrerkompetenzen (für EULLE und BLL), der Übereinstimmungen (eher stark oder am stärksten und gesichertsten), der Bedeutungszuschreibungen (im oberen Bereich) sowie der in Interviewteil II bestätigten Lehrerqualifikationen: Hinsichtlich EULLE und BLL zählt von den schulartspezifischen gut 19 Prozent (13 der für EULLE und BLL zusammengekommen 68) Kompetenzansprüche knapp die Hälfte (7 von 13) zur Realschule. Hinsichtlich EULLE wird die Hälfte (2 der 4) EULLE-Kompetenzen mit eher oberer Bedeutungszuschreibung ausschließlich für die Realschule erwartet (nämlich die Arbeits- und Tätigkeitsdisposition ‚die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern‘ und die fachliche Qualifikation ‚zielsprachliche Kompetenz‘). Hinsichtlich BLL trifft (a) eine (der 5) fachlichen BLL-Dispositionen (von 12 zusammen mit EULLE) mit eher starker Übereinstimmung ausschließlich auf die Realschule zu (als einzige für nur eine Schulart). Es besteht (b) ein Anspruch von den 5 fachbetonten BLL-Lehrerqualifikationen mit stärkster (und gesichertster) Übereinstimmung ebenfalls ausschließlich für Realschulen. Schließlich werden (c) 4 (von den 11) in Interviewteil II bestätigte fachlich-methodische BLL-Lehrerkompetenzansprüche ausschließlich für Realschullehrkräfte erhoben (nämlich Methodenkompetenz, die Fähigkeit zur Leistungsbewertung, Zielklarheit sowie die Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln). Unter den Schnittmengen ragt die Realschule ebenfalls heraus, und zwar auf der Ebene der Muster: Sie bleibt als einzige Schulart von den Abweichungen von Muster 2 und 5 sowie von 4 und 6 unberührt.

Ich fasse die Antwort auf Frage 8, die sich auf mehreren Betrachtungsebenen erhärtet hat, so zusammen: Zum einen stellen sich die EULLE- und die BLL-Lehrerkompetenzprofile in den subjektiven Theorien der Expertinnen und

Experten spezifisch für Grund-, Haupt- und Realschulen dar. Zum anderen enthalten die schulartspezifischen Profile für beide Lehr-/Lernbereiche Schnittmengen zwischen den Schularten. In beidem übertrifft die Realschule die anderen beiden Schularten.

5.11 Bewertung der Expertenbefragung

5.11.1 Überblick über die Bewertung

Die Güte dieser Expertenbefragung ist einzuschätzen, um Irrelevanz und Subjektivismus zu vermeiden, ehe ich in Kapitel 6 ihre Ergebnisse mit den anderen der gesamten Praxisuntersuchung (aus Kapitel 4) verbinde und weitere Schlüsse ziehe. Dazu prüfe ich hier anhand der (in Kapitel 3.5 definierten) Gütekriterien einerseits den Forschungsprozess dieser Expertenbefragung, also die in den Kapiteln 5.3 bis 5.9 beschriebenen qualitativen und quantitativen Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. Andererseits prüfe ich hier das Forschungsprodukt der Expertenbefragung, die Untersuchungsergebnisse und ihrer Interpretation (in Kapitel 5.10).

Dazu messe ich die qualitativen Untersuchungsphasen und -ergebnisse am zentralen Gütekriterium Intersubjektivität und den praxisbezogenen Gütekriterien Gegenstandsangemessenheit und Anschlussfähigkeit der Ergebnisse (in Kapitel 5.11.2) und an den auf meine Vorgehensweise als Forschende bezogenen Gütekriterien Adäquatheit, Stimmigkeit und Regelgeleitetheit (in Kapitel 5.11.3). Die quantitativen Forschungsteile messe ich außerdem am Gütekriterium ihrer Validität und, als Obergrenze für die Validität, am Kriterium Reliabilität (in Kapitel 5.11.4).

Die Einhaltung dieser 8 Qualitätsmaßstäbe habe ich (im Forschungsprozess mittels Transparenz zu gewährleisten und) hier am Text argumentativ zu begründen – ohne Brüche in der Schlüssigkeit meiner Argumentation und Einschränkungen in der Güte der Expertenbefragung unbeleuchtet zu lassen.

5.11.2 Die Gütekriterien Intersubjektivität, Gegenstandsangemessenheit und Anschlussfähigkeit der Ergebnisse

Für die Güte des Verfahrens und der Ergebnisse meiner Praxisuntersuchung spricht das zentrale Kriterium ihrer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit: Hier-

für habe ich zum einen den Untersuchungsplan (in Kapitel 3.6), mögliche Alternativen (in Kapitel 3.7), die Einzelschritte des Untersuchungsverfahrens (in Kapitel 5.2) und den engeren und weiteren Kontext der Erhebungssituation (in Kapitel 5.5.1) ausführlich expliziert. Zum anderen habe ich diese Einflüsse auf den Forschungsprozess breit dargelegt: meinen Bezugsrahmen (epistemologische sowie anthropologische und inhaltliche Vorannahmen und ihre Auswirkungen; in Kapitel 3.3), die Rollen der am Forschungsprojekt Beteiligten (in Kapitel 3.4), ihre Interaktionsgeschichte vor Beginn des Forschungsprozesses, die Forschungsvereinbarung (in Kapitel 5.3.2) sowie weitere subjektive Elemente und Entscheidungen in allen Phasen der Expertenbefragung. Neben der Explikation tragen zur Kontrolle meiner Subjektivität bei: planmäßiger Untersuchungsablauf (in Kapitel 5.2.4), *Membercheck*-Verfahren (in Kapitel 5.5.3), Kontrollgruppe (in Kapiteln 5.5.4, 5.6.3 und 5.6.6), sorgfältige und strenge Hypothesenfalsifikation (in Kapitel 5.10) sowie weitere Umsetzungsaspekte der (in diesem und den folgenden Kapiteln beschriebenen) anderen Gütekriterien.

Die Gegenstandsangemessenheit meiner Expertenbefragung unterstreicht ebenfalls die Güte ihrer Untersuchungsergebnisse: Ich passte – nachdem ich mir Klarheit über den Untersuchungsgegenstand (in Kapitel 2) und meinen Bezugsrahmen verschafft hatte – an mein Forschungsthema, -subjekt und -ziel den Untersuchungsplan Praxisuntersuchung an (in Kapitel 3.2), das Untersuchungsverfahren Expertenbefragung (in Kapitel 5.2.1) und die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung (in Kapitel 5.2.2). Z. B. bezog ich bei der Datenerhebung die soziale Welt des Untersuchungsgegenstands ein in die Wahl des *Samplings* (in Kapitel 5.2.3) und der Interviewform, führte die Befragungen fast ausschließlich in der Lebenswelt der Befragten, dem Arbeitsplatz, durch und näherte ihre und meine Interessen einander an (insb. in den Kontaktaufnahmen und *Warming-Up*-Phasen). Bei der Datenaufbereitung beispielsweise sicherte das *Membercheck*-Verfahren, dass meine Übersetzungsarbeit zwischen dem Praxis- und Wissenschaftssystem angemessen verlief. Ein Beispiel für die Gegenstandsangemessenheit der Datenauswertung ist, dass ich die Meinungsvielfalt der Expertinnen und Experten berücksichtigte und erhielt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, in der ich die Interviewaussagen zwar zu Einzelkompetenzen/Kompetenzbezeichnungen generalisierte, ihre Differenziertheit aber in Teilkompetenzen (als Spiegelstriche) erhielt (in Kapitel 5.5.4).

Die Güte der Untersuchungsergebnisse zeigt sich überdies in ihrer Anschlussfähigkeit im Wissenschafts- und Praxissystem: Im Wissenschaftssystem sind die Untersuchungsergebnisse der Expertenbefragung vergleichbar aufgrund der breiten Explikation (in Kapitel 3 und 5). Die Verfahren und Ergebnisse der Expertenbefragung sind theoriegebunden (in Kapitel 2 und 6), und sie sind in der

Scientific Community diskutiert worden (vgl. Kapitel 3.2 und 3.6). Neben dieser Vergleichbarkeit, Theoriegebundenheit und Diskussion trägt die Theoriebildung (in Kapitel 6; u. a. zu Forschungsfrage 6) zur Anschlussfähigkeit im Wissenschaftssystem bei. In das Praxissystem sind die Untersuchungsergebnisse der Expertenbefragung übersetzbar (in Kapitel 6) mittels der Semantik (aber nicht der Handlungsperspektive) des Praxissystems, um ihm die im Wissenschaftssystem formulierten Problemstellungen und Lösungsansätze zugänglich zu machen (vgl. Kapitel 3.3.1). Wiewohl das Praxissystem über die Brauchbarkeit des Theorieangebots entscheidet, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Expertenbefragungsergebnisse aufnehm- und umsetzbar sind, weil an EULLE und BLL im Schulleben Beteiligte an der Expertenbefragung teilnahmen (vgl. Kapitel 5.2.1). Über diese Übersetzbarkeit und Beteiligung hinaus unterstreicht der Forschungsbedarf (in Kapitel 2.2.4) die Anschlussfähigkeit der Expertenbefragung im Praxissystem.

5.11.3 Die Gütekriterien Adäquatheit, Stimmigkeit und Regelgeleitetheit

Die Gütekriterien Adäquatheit, Stimmigkeit und Regelgeleitetheit beziehen sich auf meine Vorgehensweise als Forschende.

Adäquat (bzw. ‚realitätshaltig‘ nach Moser 1995) sind die Ergebnisse der Expertenbefragung, weil ich – um (als Orientierung am Subjekt und zur Analyse möglicher Verständnisprobleme) die Ganzheit und Gewordenheit des Forschungsgegenstands zu berücksichtigen – den historischen Kontext des Gegenstandes mittels Fragebogenerhebung im Datensatz P2 erhob (in Kapitel 5.4). Ich gestaltete die Interaktionen mit den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern im Bemühen um eine ganzheitliche Gegenstandsauffassung (thematisierte nonverbale Signale, Doppelbotschaften, logische Widersprüche etc. möglichst bereits im Verlauf des Interviews, beachtete sie später bei der Protokollerstellung, simplifizierte nicht, sondern erhielt sie auch in der qualitativen Inhaltsanalyse; vgl. Kapitel 5.5). So habe ich – laut Aussage der Expertinnen und Experten zu den Interviewprotokollen (Datensatz P 3) im *Membercheck*-Verfahren – die in den subjektiven Theorien geäußerten Perspektiven auf den Gegenstand vollständig dargestellt und korrekt beschrieben. Überdies untersuchte ich den Forschungsgegenstand auf mehreren Zugangs-/Lösungswegen, indem ich zum einen Datensätze und zum anderen Methoden triangulierte, ihre Stärken und Schwächen miteinander konfrontierte, somit meine Vorgehensweise absicherte und meinen Methodenfächer veranschaulichte (z. B. in Kapitel 5.6 die Nennungshäufigkeiten anhand der Extremwerte und der durchschnittlichen Nen-

nungshäufigkeit des Datensatzes). Einen Überblick über die Triangulierungen geben die folgenden Abbildungen. Abbildung 154 umfasst die 17 Datensätze, die ich mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse auswertete (in Schritt 1.2 in Kapitel 5.2.4).

Datensätze (vgl. Schritt 1.1):																
	P1a	P1b	P4/3-A I	P4/3-B I	P4/3-C I	P4/3-D I	P4/3-E I	P4/3-F I	P4/3-G I	P4/3-G I EU LLE	P4/3-G I BL L	P4/3-H I	P4/3-H I EU LLE	P4/3-H I BL L	P4/3-I I	P4/3-I I EU LLE
Methode:																
Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse; Schritt 1.2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Abb. 154: Datentriangulierung in der Expertenbefragung, Interviewteil I

Abbildung 156 zeigt sowohl die Daten- als auch die Methodentriangulierung und dabei die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren, die ich durchgeführt habe, um die Ergebnisse der qualitativen 17 Inhaltsanalysen von Interviewteil I auszuwerten. Dazu habe ich 3 bis 22 Verfahren pro Datensatz kombiniert (spaltenweise von oben nach unten ablesbar) bzw. 4 bis 17 Datenquellen pro methodischen Verfahrensschritt einbezogen (zeilenweise von links nach rechts ablesbar). Abbildung 155 zeigt analog (und aus Darstellungsgründen zuerst), welche Triangulierungen ich für Interviewteil II durchgeführt habe.

Methoden (Schritte vgl. Kapitel 5.2.4):		Datensätze:								Lesart
		P4/3-A II	P4/3-B II	P4/3-C II	P4/3-D II	P4/3-E II	P4/3-F II	P4/3-G II EULLE	P4/3-G II BLL	
Qualitative Methoden:										
Interpretation der den 10 EULLE- und 6 BLL-Items beigemessenen Bedeutung (schulartspezifisch in einer Dreierskalierung); Schritt 10.1		X	X	X	X	X	X	X	X	Lesart Methodentriangulierung: ← (vertikal)
Interpretation der Schritte 10.1 und 10.2; Schritt 10.3		X	X	X	X	X	X			
Interpretation der mittleren Bedeutungszuschreibungen und der Extremwerte (aus Schritt 10.5); Schritt 10.6		X	X	X	X	X	X			
Interpretation von Datensatz P4/3-G II hinsichtlich der Schritte 10.1 bis 10.6; Schritt 10.7		X	X	X	X	X	X	X	X	
Vergleich u. Interpretation der Ergebnisse von Schritt 10.1 bis 10.7 mit den Ergebnissen von Schritt 1 bis 9 (von Interviewteil I); Schritt 10.8		X	X	X	X	X	X	X	X	
Lesart Datentriangulierung: → (horizontal)										
Zahl der angewendeten qualitativen Methoden ← (vertikal):		5	5	5	5	5	5	3	3	Lesart Methodentriangulierung: ← (vertikal)
Quantitative Methoden:										
Bestimmung des Modalwertes (datensatzspezifisch); Schritt 10.2		X	X	X	X	X	X	X	X	Lesart Methodentriangulierung: ← (vertikal)
Auflistung der Modalwerte (schulartübergreifend, aber lehr-/lernbereichsintern); Schritt 10.4		X	X	X	X	X	X			
Kennzeichnung der über die Schularten hinweg durchgängigen Extremwerte; Schritt 10.5		X	X	X	X	X	X			
Vergleich von Datensatz P4/3-G II mit den Schritten 10.1 bis 10.6; Schritt 10.7		X	X	X	X	X	X	X	X	
Lesart Datentriangulierung: → (horizontal)										
Zahl der angewendeten quantitativen Methoden ← (vertikal):		4	4	4	4	4	4	2	2	Lesart Methodentriangulierung: ← (vertikal)
Gesamtzahl der angewendeten Methoden ← (vertikal):		9	9	9	9	9	9	5	5	

Abb. 155: Methoden- und Datentriangulierung bei der Datenkonvertierung von Interviewteil II

Kompetenzen der Datensätze (als Ergebnis von Schritt 1.2):	Methoden (Schritte vgl. Kapitel 5.2.4):	P1a (13 Paraphrasen zu EULLE)	P1b (7 Paraphrasen zu BLL)	P4/3-A 1-K1 bis -K40	P4/3-B 1-K1 bis -K35	P4/3-C 1-K1 bis -K48	P4/3-D 1-K1 bis -K39	P4/3-E 1-K1 bis -K40	P4/3-F 1-K1 bis -K43	P4/3-G 1-K1 bis -K19	P4/3-G 1 EULLE-K1 bis -K13	P4/3-G 1 BLL-K1 bis -K13	P4/3-H 1-K1 bis -K16	P4/3-H 1 EULLE-K1 bis -K13	P4/3-H 1 BLL-K1 bis -K13	P4/3-J 1-K1 bis -K22	P4/3-J 1 EULLE-K1 bis -K22	P4/3-J 1 BLL-K1 bis -K22	Lesart
		Qualitative Methoden:																	
Zuordnung zu den Kompe- tenzklassen; Schritt 2		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Kontrolle von Schritt 6.2.2; Schritt 6.2.1		X	X					X	X										
Qualitative Inhaltsanalyse da- tensatzübergreifend klassen- weise samt Teilkompetenzen u. Zusammenschau (4 Tabel- len); Schritt 7.1 bis 7.2.1				X	X	X	X	X	X										
Vergleich der lehr-/lernbe- reichsübergr. Kompetenz ,Professionelles Selbstver- ständnis' u. der schulart- übergr. Kompetenz ,Erfah- rungswissen'; Schritt 7.2.2				X	X	X	X	X	X										
Definition des Interpreta- tionsschemas für die Klas- sengrößen u. Häufigkeiten; Schritt 8				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Interpretation datensatzüber- greifend der Klassengrößen getrennt nach Schularten u. Lehr-/Lernbereichen sowie beides übergr. in Muster 1, 2 und 5; Schritte 9.1.1, 9.1.2 u. 9.1.4				X	X	X	X	X	X										
Interpretation datensatzüber- greifend der Klassengrößen getrennt nach Standpunkten u. Lehr-/Lernbereichen, aber schulartübergr. mit den Schrit- ten 9.1.2 und 9.1.4; Schritte 9.1.3 und 9.1.5										X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Lesart Methodentriangulierung: ← (vertikal)																			

[illegible]

Kompetenzen der Datensätze (als Ergebnis von Schritt 1.2):																		Lesart
Methoden (Schritte vgl. Kapitel 5.2.4):	P1a (13 Paraphrasen zu EULLE)	P1b (7 Paraphrasen zu BLL)	P4/3-A I-K1 bis -K40	P4/3-B I-K1 bis -K35	P4/3-C I-K1 bis -K48	P4/3-D I-K1 bis -K39	P4/3-E I-K1 bis -K40	P4/3-F I-K1 bis -K43	P4/3-G I-K1 bis -K19	P4/3-G I EULLE-K1 bis -K13	P4/3-G I BLL-K1 bis -K13	P4/3-H I-K1 bis -K16	P4/3-H I EULLE-K1 bis -K13	P4/3-H I BLL-K1 bis -K13	P4/3-J I-K1 bis -K22	P4/3-J I EULLE-K1 bis -K22	P4/3-J I BLL-K1 bis -K22	
Vergleich datensatzintern der Nennungshäufigkeit jeder Einzelkompetenz mit allen, der Klasse u. den Extremwerten; Schritte 4.1 bis 4.3				X														
Darstellung datensatzintern jeder Klassengröße separat als Tortendiagramm; Schritt 5.1				X														
Vergleich datensatzintern der Nennungshäufigkeit jeder Klasse mit gesamtem Datensatz (je ein Balkendiagramm); Schritt 5.2				X														
Vergleich datensatzintern der Größe mit der Nennungshäufigkeit jeder Klasse (je ein Doppeltortendiagramm); Schritt 5.3				X														
Vergleich datensatzintern der Nennungshäufigkeiten (absolut) der Einzelkompetenzen klassenübergreifend bzgl. der Extremwerte (4-teiliges Kurvendiagramm); Schritt 6.1			X	X	X	X	X	X										
Vergleich datensatzintern der Klassengrößen prozentual (4-teiliges Tortendiagramm); Schritt 6.2.2			X	X	X	X	X	X										
Vergleich datensatzintern der durchschnittl. Nennungshäufigkeit jeder Klasse mit ges. Datensatz (4-teiliges Balkendiagramm); Schritt 6.3			X	X	X	X	X	X										
Vergleich datensatzintern der Größe mit der Nennungshäufigkeit jeder Klasse (4-teiliges Doppeltortendiagramm); Schritt 6.4			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Lesart Methodentriangulierung: ← (vertikal)																		

Kompetenzen der Datensätze (als Ergebnis von Schritt 1.2): Methoden (Schritte vgl. Kapitel 5.2.4):	P1a (13 Paraphrasen zu EULLE)	P1b (7 Paraphrasen zu BLL)	P4/3-A I-K1 bis -K40	P4/3-B I-K1 bis -K35	P4/3-C I-K1 bis -K48	P4/3-D I-K1 bis -K39	P4/3-E I-K1 bis -K40	P4/3-F I-K1 bis -K43	P4/3-G I-K1 bis -K19	P4/3-G I EULLE-K1 bis -K13	P4/3-G I BLL-K1 bis -K13	P4/3-H I-K1 bis -K16	P4/3-H I EULLE-K1 bis -K13	P4/3-H I BLL-K1 bis -K13	P4/3-J I-K1 bis -K22	P4/3-J I EULLE-K1 bis -K22	P4/3-J I BLL-K1 bis -K22	Lesart
	Lesart Methodentriangulierung: ← (vertikal)																	
Vergleich der Kompetenzen aus Schritt 7.1 nach Gültigkeitsbereichen, Klassengrößen, Nennungshäufigkeiten u. Repräsentationen; Schritte 7.3.1 bis 7.3.4			X	X	X	X	X	X										
Vergleich der Nennungshäufigkeit aus Schritt 7.1 mit dem Häufigkeitsdurchschnitt aller Kompetenzen und mit den Extremwerten; Schritt 7.3.5			X	X	X	X	X	X										
Vergleich der Schritte 7.3.4 und 7.3.5 sowie 7.3.5 untereinander; Schritt 7.3.6			X	X	X	X	X	X										
Vergleich der Schritte 1.2 u. 2 für EULLE, BLL u. für beide jeweils nach Experten-Gruppe; Schritt 7.4									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vergleich datensatzüberg. der Klassengrößen getrennt nach Schularten u. Lehr-/Lernbereichen sowie beides übergr.; Schritte 9.1.1, 9.1.2 u. 9.1.4			X	X	X	X	X	X										
Vergleich datensatzüberg. der Klassengrößen getrennt nach Standpunkten u. Lehr-/Lernbereichen, aber schulartüberg. sowie mit den Schritten 9.1.2 u. 9.1.4; Schritte 9.1.3 u. 9.1.5									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vergleich datensatzüberg. der Klassenrepräsentationen getrennt nach Schularten und Lehr-/Lernbereichen sowie beides übergreifend; Schritte 9.2.1, 9.2.2 und 9.2.4			X	X	X	X	X	X										

Gesamtzahl der ange- wendeten Methoden ← (vertikal);	Zahl der an- gewendeten quantitativen Methoden ← (vertikal);	Vergleich datensatzübergr. der Klassenrepräsentationen getrennt nach Standpunkten u. Lehr-/Lernbereichen, aber schulartübergr. sowie mit den Schritten 9.2.2 und 9.2.4; Schritte 9.2.3 und 9.2.5	Kompetenzen der Datensätze (als Ergebnis von Schritt 1.2):	Methoden (Schritte vgl. Kapitel 5.2.4):
3	1		P1a (13 Paraphrasen zu EULLE)	
3	1		P1b (7 Paraphrasen zu BLL)	
18	12		P4/3-A I-K1 bis -K40	
22	16		P4/3-B I-K1 bis -K35	
18	12		P4/3-C I-K1 bis -K48	
18	12		P4/3-D I-K1 bis -K39	
19	12		P4/3-E I-K1 bis -K40	
19	12		P4/3-F I-K1 bis -K43	
10	6	X	P4/3-G I-K1 bis -K19	
10	6	X	P4/3-G I EULLE-K1 bis -K13	
10	6	X	P4/3-G I BLL-K1 bis -K13	
10	6	X	P4/3-H I-K1 bis -K16	
10	6	X	P4/3-H I EULLE-K1 bis -K13	
10	6	X	P4/3-H I BLL-K1 bis -K13	
10	6	X	P4/3-J I-K1 bis -K22	
10	6	X	P4/3-J I EULLE-K1 bis -K22	
10	6	X	P4/3-J I BLL-K1 bis -K22	

Für die Güte der Expertenbefragung spricht auch ihre Stimmigkeit: Nicht nur auf der Designebene sind für die gesamte Praxisuntersuchung ihr Forschungsbereich, -rahmen, -typus, -thema, -bedarf, -ziel und -gegenstand miteinander vereinbar (vgl. Kapitel 3.2). Auch auf der Verfahrensebene stimmte ich meine Wahl der Expertenbefragung (in Kapitel 5.2 und Dokumentenanalyse in Kapitel 4.2) und der Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung ab auf den Untersuchungsgegenstand, die Forschungsfragen und Arbeitshypothesen sowie das Design. Konsistent sind auch die 3 Untersuchungsteile der Expertenbefragung (kurze, untergeordnete Fragebogenerhebung und breite Interviewerhebung mit den Interviewteilen I und II) und jeweils ihre Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung untereinander. Dabei führte ich Quantifizierungen allein auf der Grundlage qualitativer Analyseschritte – insb. umfangreicher qualitativer Inhaltsanalysen (in Kapitel 5.5 und 5.7) – durch. Mit

diesen Ebenen des Untersuchungsplans und -verfahrens vereinbar nahm ich auch die Dateninterpretation der Expertenbefragung (in Kapitel 5.10) vor. Forschungsprozess und -produkt der Expertenbefragung sind überdies regelgeleitet, denn ich legte die Verfahrensschritte der Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation vorab fest (insb. in Kapitel 5.2 und 5.5.4) und folgte ihnen bei der Durchführung der *Pretests* (in Kapitel 5.3), der Fragebogenerhebung (in Kapitel 5.4), der Interviewteile I (und ihrer Aufbereitung in Kapitel 5.5 sowie Auswertung in Kapitel 5.6 bis 5.8), der Interviewteile II (in Kapitel 5.9) und der Ergebnisinterpretation (in Kapitel 5.10). Dabei gestaltete ich den Forschungsprozess als Interaktion (insb. mittels der gewählten Interviewform und der kommunikativen Validierung), unterteilte das Datenmaterial in sinnvolle Einheiten und ging bei seiner Analyse systematisch von einer Einheit zur nächsten, verallgemeinerte schrittweise und argumentativ und kontrollierte alle Verfahrensschritte der Befragungsteile an den Regeln des Untersuchungsplans Praxisuntersuchung (in Kapitel 3), des Untersuchungsverfahrens Expertenbefragung (in Kapitel 5.2) und der von mir festgelegten Schrittfolge dieser Untersuchung.

5.11.4 Die Gütekriterien Validität und Reliabilität

Die Gütekriterien Validität und Reliabilität kommen für die Forschungsergebnisse der Expertenbefragung, die ich anhand quantitativer Methoden generierte, zu den 6 zuvor (in Kapitel 5.11.2 und 5.11.3) genannten Kriterien hinzu – wenngleich weniger umfassend aufgrund der kleinen Stichprobe und der einfachen quantitativen Verfahren (vgl. Kapitel 3.5).

Auf die Frage nach der Validität meiner quantitativ ermittelten Ergebnisse gibt zum einen die Fragebogenerhebung (in Kapitel 5.4) Antwort. Sie zeigt, dass das gewählte *Sampling* Gültigkeit hat für den Untersuchungsgegenstand (subjektive Theorien von Expertinnen und Experten über für EULLE und für BLL an Grund-, Haupt- und an Realschulen erforderliche Lehrerkompetenzen; vgl. Kapitel 3.2), denn es ist ausgewogen (hinsichtlich Geschlechterverteilung, Lebensalter, regionaler Herkunft, funktionsspezifischer Berufserfahrung und Hintergrundwissen) und bestätigt (und präzisiert) die Expertenrolle der Befragten (sowie alle 7 Auswahlprinzipien für rund 80 Prozent des Expertenbefragungssamplings). Die Validität der quantitativ ermittelten Befragungsergebnisse gründet zum anderen darin, dass die Ergebnisse für die Bearbeitung meiner Arbeits-hypothesen (in Kapitel 5.10.2 bis 5.10.5) passend sind. Überdies zeigt sich die Validität in der standpunktbezogenen Auswertung (in Kapitel 5.6.7) und ihrer Interpretation (in Kapitel 5.10.2); hier erwies sich der multiperspektivische Zugang zum Untersuchungsgegenstand, den ich anhand der ausgewählten *Sampling*-

Prinzipien (in Kapitel 5.2.3) einnahm, als zielführend für die Beantwortung meiner Forschungsfragen.

Ein wesentlicher Nachweis für die Reliabilität (als Obergrenze für die Validität) der quantitativen Forschungsverfahren und ihrer Ergebnisse ist – neben dem *Pretest* (in Kapitel 5.3) – meine Verwendung standardisierter Verfahren: Zum einen erhob ich in der Fragebogenerhebung Datensatz P2 mit dem zum Großteil standardisierten Kurzfragebogen. Zum anderen verwendete ich zur Bestimmung und vergleichenden Darstellung von Größen, Häufigkeiten und Repräsentationen in den Datensätzen P2 und P4/3-A I bis P4/3-J I mathematisch einfache (und methodologisch übliche) Verfahren. Im Sinne der Reliabilität von Interviewteil II halte ich einschränkend fest, dass es für das – letztlich gewählte – Datenauswertungsverfahren besser (im Sinne von genauer) gewesen wäre, die Experteneinschätzungen der Itemsets gleich auf einer Dreierskalierung zu erheben.

Beide Gütekriterien, die Validität und die Reliabilität, verbindend führe ich 4 weitere Qualitätsnachweise: mit der Beachtung der Einflüsse von inhaltlichen Theorien (in Kapitel 2) und von Instrumententheorien (in Kapitel 3) auf die Bedeutung quantitativ ermittelter Auswertungsergebnisse, mit der Verwendung solider qualitativer Analyseschritte als Voraussetzung für sinnvolle Quantifizierungen, mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse als einer exakten und transparenten qualitativen Methode (und Voraussetzung quantitativer Schritte) sowie mit der Kontrollgruppe (Datensatz P1). Als Einschränkung ist hier zu nennen, dass die Kontrollgruppe (die Zahlen der Befragten) insgesamt klein und dabei der Größenunterschied zwischen EULLE und BLL groß ist.

5.12 Zusammenfassung der Expertenbefragung und weiterer Forschungsbedarf

Die Einschätzung meiner Arbeit (in Kapitel 5.11) spricht insgesamt klar für die Einhaltung aller 8 Gütekriterien und bewertet somit die Güte von Forschungsprozess und -ergebnis der Expertenbefragung positiv. Ihre zentralen Auswertungsergebnisse geben Antwort auf den Großteil des zweiten Forschungsfrage-satzes. Meine Erhebung, Aufbereitung und qualitative sowie quantitative Auswertung der Befragungsdaten von 55 Personen in 44 Interviews – gestützt von der Kontrollgruppe (3 Befragungen mit 3 Personen) – zeigen die subjektiven Theorien der 58 Expertinnen und Experten über die für EULLE und für BLL an Grund-, an Haupt- und an Realschulen erforderlichen Lehrerkompetenzen. Diese komplexen Deutungssysteme fasse ich hier kurz – und folglich maximal ver-

einfachend – zusammen.

Zunächst zum zweiten Teil der Forschungsfrage 5: Die Standpunktgebundenheit von Expertengruppen erweitert und verdichtet die Beschreibung und die Bedeutsamkeit der für EULLE und für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen und erhellt sie im Hinblick auf Widersprüche. Die multiperspektivische Datenbasis aufgrund mehrerer Expertengruppen stellt einen prägenden Beitrag zur dichten Gegenstandsbeschreibung dar, indem sich ihre subjektiven Theorien teilweise unterscheiden, bestätigen oder ergänzen. Dabei tragen sowohl die ‚Schnittmengen‘ (vieler hier erhobener subjektiver Theorien) als auch die ‚Ränder‘ (die selten gefordert werden, aber aufschlussreiche Aspekte beleuchten) zur Dichte der Beschreibung bei. Diese Dichte differiert je nach Gültigkeitsbereich des Kompetenzanspruchs, nach Anzahl und Umfang der Teilkompetenzen, nach der Nennungshäufigkeit des Anspruchs, nach dem Grad seiner Übereinstimmung unter den Expertinnen und Experten sowie nach dem Kontext seiner Kompetenzklasse. Die Funktionen der Standpunktgebundenheit werden besonders deutlich am Beispiel der subjektiven Theorien der Expertengruppe aufnehmender Betriebe.

Die subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten sind – als Teilantwort auf Frage 6 – spezifisch für EULLE und für BLL: spezifisch zum einen inhaltlich im Sinne von systematisch beschrieben, in der Anzahl begrenzt (wiewohl umfangreich) sowie begrifflich klar gefasst anhand von Einzelkompetenzbezeichnungen und Teilkompetenzen (wiewohl Interpretationsspielräume bleiben); spezifisch zum anderen im Sinne von lehr-/lernbereichsspezifisch für EULLE und für BLL und im Verhältnis zueinander (mit einer gemeinsamen Schnittmenge). Diese Spezifik zeigen die vorliegenden Auswertungsergebnisse auf den Ebenen der Einzel- und der Teilkompetenzen, der Klassengrößen und Repräsentationen, der standpunktbezogenen Betrachtungsebene, der (indirekten, interpretierenden) Vergleiche von Interviewteil I und II sowie der Einzelkompetenzen und Kompetenzklassen mit dem Höchstmaß an Übereinstimmung. Die Schnittmenge zwischen dem EULLE- und dem BLL-Kompetenzprofil umfasst 22 Prozent (der insgesamt 68) Kompetenzansprüche für beide Lehr-/Lernbereiche (und alle 3 Schularten), lehr-/lernbereichsübergreifende (aber schulartsspezifische) Kompetenzen (als nicht quantifizierter Anteil), die Muster 1 und 5 der Rangfolge der Klassengrößen sowie 3 und 6 der Repräsentation der Kompetenzklassen, die fachbetonte ‚zielsprachliche Kompetenz‘ (als eine der 12 Kompetenzen mit stärkster und gesichertster Übereinstimmung) sowie den mittleren Bedeutungsbereich (in Interviewteil II), in dem je rund vier Fünftel der EULLE- und der BLL-Bedeutungszuschreibungen liegen. Die beschriebene Spezifik und

Schnittmenge der Auswertungsergebnisse bilden Komplexität im Untersuchungsgegenstand ab und sind entscheidend für die Interpretation, theoretische Anschlussfähigkeit und Theoriebildung zu EULLE- und BLL-Kompetenzprofilen.

In den subjektiven Theorien der befragten Expertinnen und Experten dominiert – als Antwort auf Forschungsfrage 7 – die fachlich-methodische Kompetenzgruppe sowohl das EULLE- als auch das BLL-Lehrerkompetenzprofil (in Einklang mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse in Kapitel 4). Diese Dominanz zeigt sich in den Klassengrößen, in den Nennungshäufigkeiten (unter den insgesamt 68 Kompetenzen), in den Überrepräsentationen sowie in der Zahl an Kompetenzen mit (einer eher starken bzw. der stärksten und gesichertsten) Übereinstimmung. Für EULLE liegen überdies in der fachlich-methodischen Klasse alle von den Expertinnen und Experten als hoch bedeutsam bewerteten Items (von Interviewteil II). Entgegen den (falsifizierten) Arbeitsthese 7.1 und 7.2 weist in den erhobenen subjektiven Theorien – nach Lehr-/Lernbereichen und Schularten getrennt betrachtet – die fachlich-methodische Klasse das Übergewicht sowohl unter den Klassengrößen als auch den Repräsentationen auf (statt der aktivitäts- und umsetzungsorientierten gemäß These 7.1 und 7.2), und die anderen Klassen sind in der Tendenz eher ausgewogen. Im Datensatzübergreifender Betrachtung (der 68 Lehrerkompetenzansprüche für EULLE und BLL zusammengefasst) sind die fachbetonten Qualifikationen weniger dominant (neben untereinander gleichstarken Persönlichkeitseigenschaften und Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, aber untergewichtigen sozialen Kommunikationsvoraussetzungen). Ich fasse zusammen, dass auch in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten über Lehrerkompetenzansprüche für EULLE und für BLL ein Übergewicht der fachbetonten Qualifikationen besteht, dieses aber abnimmt, je (schulart- und lehr-/lernbereichs-)unspezifischer man die Befragungsergebnisse betrachtet.

Im Vergleich der Schularten in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten zeigen sich – als Antwort auf Forschungsfrage 8 – zum einen Schulartspezifik, zum anderen Schnittmengen zwischen den Schularten und überdies eine auffällige Schulart. Sowohl die Spezifik als auch die Schnittmengen bestehen für alle 3 Schularten und für beide Lehr-/Lernbereiche. In ihrer Deutlichkeit übertreffen die Auswertungsergebnisse der Expertentheorien über EULLE und über BLL an Realschulen – sowohl hinsichtlich Spezifik als auch Schnittmenge – die Grund- und die Hauptschulergenergebnisse; somit wird eine Realschulspezifik deutlich, hinter der die beiden anderen Schularten zurückstehen. Alle 3 Ergebnisse (Schulartspezifik, Schnittmengen und Realschulspezifik) bilden sich ab – und erhärten sich somit – auf mehreren Analyseebenen: den 68 Lehrer-

kompetenzen (für EULLE und BLL zusammengefasst), den Übereinstimmungen, den Bedeutungszuschreibungen, den Mustern 2 und 5 sowie 4 und 6 – ohne Musterabweichungen bei der Realschule als einziger Schulart – sowie den in Interviewteil II bestätigten Lehrerqualifikationen (diese Analyseebene gilt nicht für die Schnittmengen) und den Teilkompetenzen (diese Analyseebene gilt nicht für die Schulartspezifika). Somit stellen sich die EULLE- und die BLL-Lehrerkompetenzprofile in den subjektiven Theorien der Expertinnen und Experten spezifisch für Grund-, Haupt- und Realschulen dar mit Schnittmengen zwischen den Schularten; in beidem übertrifft die Realschule die anderen beiden Schularten.

Am Ende dieser Expertenbefragung bleibt dreierlei offen: Zunächst lässt sich der erste Teil der Forschungsfrage 5, welchen Einfluss die zufällige Streuung der in den Dokumentenanalysen erhobenen Lehrerkompetenzansprüche auf die Bedeutsamkeit ihrer Darstellung hat (und die zugehörigen Arbeitshypothesen 5.1 und 5.2), erst beantworten, wenn ich die vorliegenden Ergebnisse der Expertenbefragung mit denen der Dokumentenanalyse (aus Kapitel 4) vergleiche. Sodann steht bei Forschungsfrage 6 einerseits die Theoriebildung aus, zu der wiederum die Ergebnisse der Dokumentenanalyse heranzuziehen sind; andererseits ist (anhand der ersten Fassung der Arbeitshypothesen von Forschungsfrage 6) zu überprüfen, ob das erstellte Theorieangebot ein Orientierungs- und Beurteilungskriterium darstellt. Diesem noch offenen Forschungsbedarf will ich in Kapitel 6 begegnen.

6 Gesamtergebnisse der Praxisuntersuchung und Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

6.1 Zur Vorgehensweise bei Darstellung und Interpretation der Gesamtergebnisse

Ich stelle die Gesamtergebnisse in 3 Schritten dar, indem ich zunächst die Begriffsbeschreibung von EULLE (vgl. Kapitel 2) als zentrales Ergebnis zusammenfasse (vgl. Kapitel 6.2.1). In einem zweiten Schritt führe ich die Ergebnisse der beiden Praxisuntersuchungsteile, der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4) und der Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5) zusammen (vgl. Kapitel 6.2.2). Als dritten Schritt fasse ich beide Praxisuntersuchungsteile und ihre Zusammenführung zusammen im Hinblick auf die Forschungsfragen und unterscheide dabei die Gesamtergebnisse nach Forschungsprozess (vgl. Kapitel 6.2.3), Forschungsprodukt (vgl. Kapitel 6.2.4) und Arbeitsthesen (vgl. Kapitel 6.2.5).

Diese begriffs-, einzelkompetenz-, prozess-, produkt- und arbeitsthesenbezogenen Gesamtergebnisse der Kapitel 6.2.1 bis 6.2.5 interpretiere ich theoriegeleitet in ebenfalls 3 Schritten (vgl. Kapitel 6.3) und entwickle so eine Theorieofferte an die Praxissysteme Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dazu kläre ich in einem ersten Schritt die Ansprüche an eine Theorieofferte (vgl. Kapitel 6.3.1), und in einem zweiten finde ich Anschlüsse der Untersuchungsergebnisse im Wissenschaftssystem (vgl. Kapitel 6.3.2); d. h., ich binde die Theoriebildung an die Professionstheorie an (vgl. Kapitel 6.3.2.1) und skizziere sodann ein Theoriekonzept (vgl. Kapitel 6.3.2.2). In einem letzten Schritt suche ich Anschlüsse der Theorieskizze (vgl. Kapitel 6.3.3) mittels einer dreidimensionalen Suche (vgl. Kapitel 6.3.3.1) in Praxissystembereichen (vgl. Kapitel 6.3.3.2) und anhand von Beispielen (vgl. Kapitel 6.3.3.3), und ich benenne mögliche Entscheidungswege des Praxissystems (vgl. Kapitel 6.3.3.4).

Abschließend zeichne ich einen Rückblick auf diese Praxisuntersuchung und einen Ausblick auf noch offenen Fragen und Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 6.4).

6.2 Gesamtergebnisse der Praxisuntersuchung: Zusammenfassung der Dokumentenanalyse und der Expertenbefragung

6.2.1 Begriffsbezogene Gesamtergebnisse

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist (neben den 7 anderen Begriffsklärungen) die Einführung und Bestimmung des Begriffs ‚Europaorientiertes Lehren und Lernen/EULLE‘ (vgl. Kapitel 2.1.4.2) und seine Abgrenzung zum Bilingualen Lehren und Lernen/BLL (vgl. Kapitel 2.1.4.4).

EULLE ist – hier nochmals kurz zusammengefasst – die Theorie und Praxis all der Lehr-/Lernprozesse (von Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Schulen in Deutschland sowie ihrer Lehrkräfte und ggf. schulischen und außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern), die Bildung für Europa ermöglichen sollen und sich an Europa (als Kontinent, politischer Raum, historische Einheit und sprachlich-kultureller Zusammenhang) hinsichtlich seiner Inhalte und Ziele orientieren. EULLE fördert erweitertes Lernen (vgl. Kapitel 2.1.3.2) als intrapersonalen, selbstgesteuerten Konstruktions- und Organisationsprozess in Bezug auf Europa (mit seiner Interdisziplinarität und seinen Herausforderungen von Globalisierung und Kontextualisierung, von Entwicklungsgeschwindigkeiten und Anpassung, von Komplexität und Anschlussfähigkeit sowie von Individualisierung/Pluralisierung und Bindung) und gestaltet interdependent zu diesem Lernen das Lehren (vgl. Kapitel 2.1.3.2). EULLE zielt auf Bildung und Funktionalität, auf vernünftige Selbstbestimmungsfähigkeit und erweiterte Identitäten, auf Solidaritätsfähigkeit und Bildungskompetenzen, auf die Dispositionen, selbstorganisiert erfolgreich und verantwortungsvoll in Europa zu handeln und Europa idealistisch und realistisch mitzugestalten (hinsichtlich Frieden, Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit). Dabei erhöht EULLE die widersprüchliche Grundstruktur des Lehrens aufgrund der besonderen Komplexität seines Themas Europa.

Den Zusammenhang von EULLE und BLL kennzeichnet kein Verhältnis von Über- und Unterbegriff, sondern beiden Lehr-/Lernformen übergeordnet ist der hier erweiterte Lehr-/Lernbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.2) und der Bildungsbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.1) – neben einer jeweils EULLE- bzw. BLL-spezifischen Funktionalität. EULLE und BLL gemeinsam sind ihre Subjekte in ihren Merkmalen sowie die Erhöhung der widersprüchlichen Grundstruktur des Lehrens (insb. aufgrund von Komplexität und Interdisziplinarität). Die mögliche, aber nicht zwingende Schnittmenge von EULLE und BLL liegt auf 3 Ebenen: der Ebene Lehr-/Lerngegenstände (BLL-Themen, die europabezogen sind; EULLE-Themen, die in einer Zielsprache bearbeitet werden oder die Europas sprachlich-kulturellem Zusammenhang, der Sprachbewusstheit etc. gewidmet

sind), der Ebene Lehr-/Lernmethoden (unterrichtliche oder außerunterrichtliche Verfahren zum Aufbau interkultureller Kompetenz) und der besonders umfassenden Ebene Zielsetzungen (interkulturelle Kompetenz' und 'europäische Identitätsbildung'). Diese Schnittmengen sind möglich, aber nicht zwingend – wie das Zusammengehen von Bilingualität und Bikulturalität.

6.2.2 Einzelkompetenzbezogene Gesamtergebnisse

Nun verbinde ich die Ergebnisse der beiden Praxisuntersuchungsteile – zunächst auf den Ebenen der Einzelkompetenzen. Dazu führe ich eine verkürzte qualitative Inhaltsanalyse durch: Lehrerkompetenzansprüche, die in beiden Praxisuntersuchungsteilen ermittelt wurden, reduziere ich auf einen Anspruch. Unterscheiden sich ähnliche Kompetenzbezeichnungen, so nehme ich Rekurs auf die in der Expertenbefragung ermittelten Teilkompetenzen. Kompetenzerwartungen, die lediglich in einem Untersuchungsteil geäußert wurden, bleiben in der Zusammenführung erhalten und sind als solche zu erkennen – wie auch die Zugehörigkeit zu den Kompetenzklassen. Diese Zusammenführung fasse ich in eine tabellarische Zusammenschau und schließe quantitative Beschreibungen des empirischen Erhärtungsgrades (aufgrund der Nennungen) und der Kompetenzklassen (aufgrund ihrer Größen) an.

Die Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4) ergibt auf der Ebene der Einzelkompetenzen je ein Kompetenzprofil für EULLE- und für BLL-Lehrkräfte mit jeweils 41 professionsspezifischen Kompetenzerwartungen; die Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5) ergibt auf dieser Ebene je 3 schulartspezifische Lehrerkompetenzprofile für EULLE und für BLL mit (je nach Lehr-/Lernbereich und Schulart 35 bis 48, also im Schnitt) jeweils rund 40 Kompetenzerwartungen. Nun führe ich beide Praxisuntersuchungsteile zusammen (vgl. Kapitel 6.1.2) und erhalte vor allem 5 Ergebnisse: Es ergeben sich erstens insgesamt 84 Lehrerkompetenzansprüche: 20 personale, 21 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 28 fachlich-methodische und 15 sozial-kommunikative Kompetenzen. Diese 84 Kompetenzansprüche verteilen sich zweitens auf beide Lehr-/Lernbereiche so: spezifisch für EULLE sind 20, spezifisch für BLL sind 24, und in der Schnittmenge von beiden liegen 46 Lehrerkompetenzansprüche – also gut die Hälfte aller Ansprüche; nach Lehr-/Lernbereichen getrennt betrachtet sind das insgesamt für EULLE 66 und für BLL 70 Kompetenzen (schulartunabhängig und einschließlich der insgesamt 6 Doppelnennungen). Drittens sind die Kompetenzen je nach Lehr-/Lernbereich so auf die 4 Kompetenzklassen verteilt:

Lehr-/Lernbereich: Kompetenzklasse:	ausschl. EULLE	Schnittmenge EULLE+BLL	ausschl. BLL	Summen:
personal	5	11	7	EULLE: 16 BLL: 18
aktivitäts- u. umsetzungs- orientiert	7	10	5	EULLE: 17 BLL: 15
fachlich-methodisch	7	14	9	EULLE: 21 BLL: 23
sozial-kommunikativ	1	11	3	EULLE: 12 BLL: 14
Summen:	20	46	24	EULLE: 66 BLL: 70
Größenverhältnis der Klassen:	F=A>P>S	F>P=S≈A	F>P>A>S	insgesamt: 90

Abb. 157: Zahl der Lehrerkompetenzansprüche in der gesamten Praxisuntersuchung nach Lehr-/Lernbereichen und Kompetenzklassen (einschließlich Doppelnennungen)

Damit stimmen die in der Zusammenführung von Dokumentenanalyse und Expertenbefragung erhobenen, ausschließlich an EULLE-Lehrkräfte gestellten Kompetenzansprüche mit dem in der Expertenbefragung ermittelten lehr-/lernbereichsspezifischen Muster 5 der Klassengrößen (vgl. Kapitel 5.8.4)¹⁷¹ überein; eine Ausnahme dazu bilden die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, die hier zusammen mit den fachbetonten Qualifikationen an erster Stelle der Klassengrößen (und nicht wie in Muster 5 an zweiter Stelle zusammen mit den Persönlichkeitseigenschaften) stehen. Unter den in der Zusammenführung erhobenen Kompetenzansprüchen ausschließlich an BLL-Lehrkräfte sind – wie in Muster 5 – die fachbetonte Klasse die größte und die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse die zweitgrößte; doch die anderen beiden Klassen sind – im Gegensatz zu Muster 5 – kleiner bzw. deutlich kleiner. Viertens unterscheiden sich die insgesamt 84 Lehrerkompetenzansprüche in ihrem empirischen Erährungsgrad, und zwar gestuft (und möglicherweise so zu priorisieren) entsprechend ihrer Nennungshäufigkeit: Am stärksten empirisch erhärtet (und als mögliche Interpretation zu priorisieren) sind insgesamt 18 Lehrerkompetenzbezeichnungen (17

¹⁷¹ Das lehr-/lernbereichsspezifische Muster 5 der Klassengrößen (vgl. Kapitel 5.8.4) besagt, dass für EULLE die fachbetonten Qualifikationen auf dem ersten Platz, die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen zusammen mit den Persönlichkeitseigenschaften auf dem zweiten Platz (außer für Grundschulen auf dem dritten) und die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen auf dem dritten Platz in der Rangfolge der Klassengrößen stehen. Für BLL sind die fachbetonten Qualifikationen ebenfalls auf dem ersten Platz; aber auf dem zweiten Platz sind neben den Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen und den Persönlichkeitseigenschaften (außer für Hauptschulen auf dem ersten Platz) auch die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen.

für EULLE und 16 für BLL mit einer Schnittmenge von 15), die sowohl in der Expertenbefragung überdurchschnittlich häufig als auch in der Dokumentenanalyse benannt sind (in Abb. 158 nach Lehr-/Lernbereichen und innerhalb der Klasse nach Erhärtungsgrad geordnet und in Abb. 159 in Großbuchstaben fett gedruckt). Dabei ist der Lehrerkompetenzanspruch ‚didaktische Kompetenz‘ in Abbildung 159 mit einem „*“ versehen und 2-mal genannt, weil er für EULLE mit der hier beschriebenen höchsten Nennungshäufigkeit, für BLL aber mit einer niedrigeren Nennungshäufigkeit gefordert wird.

Lehr-/Lern - bereiche: Kompetenz- klassen:	In beiden Praxisuntersuchungsteilen am stärksten empirisch erhärtet: für	
	EULLE 17 Kompetenzansprüche	BLL 16 Kompetenzansprüche
personal (2)	professionelles Selbstverständnis Lernbereitschaft	
aktivitäts- und umsetzungs- orientiert (4)	Erfahrungswissen Fähigkeit, Schüler(innen) zu motivieren Einsatzbereitschaft Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	
fachlich- methodisch (10)	zielsprachliche Kompetenz interkulturelle/s Fähigkeit/Wissen didaktische Kompetenz Fachkompetenz im Sachfach/Sachkompetenz fremdsprachendidaktische Fähigkeit entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen Medienkompetenz; Fähigkeit Schülerwissen einzubeziehen Fähigkeit, Bezüge in/zu Europa zu vermitteln	
sozial- kommunikativ (2)	Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit Teamfähigkeit	

Abb. 158: Kompetenzbezeichnungen (nach Lehr-/Lernbereichen und Kompetenzklassen) mit dem höchsten empirischen Erhärtungsgrad in der gesamten Praxisuntersuchung

In der Stufung folgen zunächst 17 Lehrerkompetenzen, die in der Expertenbefragung und in der Dokumentenanalyse benannt sind (in Abb. 159 in Großbuchstaben dünn gedruckt): 8 personale, 2 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 4 fachlich-methodische und 3 sozial-kommunikative sowie 5 mit „*“ versehene, weil 2-mal genannte Kompetenzen. Sodann sind 6 Lehrerkompetenzen in der Expertenbefragung ausschließlich und dort überdurchschnittlich häufig benannt (in Abb. 159 in Kleinbuchstaben fett gedruckt und unterstrichen): eine Arbeits- und Tätigkeitsdisposition, 3 fachbetonte Qualifikationen und 2 soziale Kommunikationsvoraussetzungen. Darauf folgen 33 Lehrerkompetenzen, die ebenfalls ausschließlich in der Expertenbefragung benannt sind (in Abb. 159 in Kleinbuchstaben fett gedruckt): 11 personale, 12 aktivitäts- und umsetzungsorientierte, 6 fachlich-

methodische und 4 sozial-kommunikative sowie 6 mit „*“ versehene, weil 2-mal genannte Kompetenzen. Zuletzt sind 16 Lehrerkompetenzen ausschließlich in der Dokumentenanalyse benannt (in Abb. 159 in Kleinbuchstaben dünn gedruckt): 2 Persönlichkeitseigenschaften, 3 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, 7 fachbetonte Qualifikationen und 4 soziale Kommunikationsvoraussetzungen.

<u>Zusammenschau der in der Dokumentenanalyse und in der Expertenbefragung ermittelten Lehrerkompetenzansprüche für EULLE bzw. für BLL</u> (verkürzt um die – je nach Schulart und Lehr-/Lernbereich teilweise unterschiedlichen – Teilkompetenzen)					
Kompetenz- klasse: Lehr-/Lernbe- reich, Schul- art:	PERSONAL	AKTIVITÄTS- UND UMSETZUNGS- ORIENTIERT	FACHLICH- METHODISCH	SOZIAL- KOMMUNIKATIV	Sum- me
EULLE/BLL an GS/HS/RS	PROFESSIONELLES SELBSTVERSTÄNDNIS LERNBEREITSCHAFT Mündigkeit*	ERFAHRUNGS- WISSEN	ZIELSPRACHLICHE KOMPETENZ INTERKULTUR. FÄHIG- KEIT/WISSEN FREMDSPRACHENDIDAKT. FÄHIGKEIT FACHKOMPETENZ IM SACHFACH/SACHFACH- KOMPETENZ ENTWICKLUNGS- UND LERNPROZESSBEZOGENES WISSEN <u>Fähigkeit, soziale, personale, me- thod. Kompetenzen u. Sekundär- tugenden zu vermitteln</u>	KOOPERATIONS- BEREITSCHAFT/ -FÄHIGKEIT TEAMFÄHIGKEIT <u>Empathiefähigkeit</u> <u>Offenheit</u>	14 (incl.1*)
EULLE an mehreren Schularten	FÄHIGKEIT, RESSOURCEN ZU ERSCHLIESSEN/NUT- ZEN (HS/RS)*	FÄHIGKEIT, MIT FREMDEN UMZU- GEHEN (GS/HS/RS)	FÄHIGKEIT, BEZÜGE IN/ZU EUROPA ZU VERMITTELN (GS/HS/RS)	Friedensbereitschaft	20 (incl.5*)

	PERSÖNLICHKEIT/INTEGRITÄT (GS/HS/RS) MÜNDIGKEIT (GS/HS/RS)* ÜBERZEUGTSEIN VON EUROPA (HS/RS) MOTIVATION (GS/HS/RS)	Reflexionsvermögen (GS/HS/RS) positive Grundhaltung (GS/HS) Risikobereitschaft (GS/HS) sensible Wahrnehmung (GS/HS)* Belastbarkeit (GS/HS) Lehrplanvorgaben nicht vollständig ignorieren	Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen (HS/RS) Sprachkompetenz (GS/HS) didaktische Kompetenz (GS/HS/RS)* Methodenkompetenz (GS/HS/RS)* keine Kontrollfehler EULLE-spezifische Managementfähigkeit		
BLL an mehreren Schular-ten	BEGEISTERUNG/ENTHUSIASMUS (GS/HS/RS) FLEXIBILITÄT (GS/HS)*	Innovationsfähigkeit (GS/HS/RS) Lobby- u. Öffentlichkeitsarbeit (GS/RS) SENSIBLE WAHRNEHMUNG (GS/HS)* Fähigkeit zur Lehrplanarbeit	FÄHIGKEIT, SACH- UND SPRACHLERNEN ZU VERBINDEN (GS/HS/RS) DIDAKTISCHE KOMPETENZ (GS/HS/RS)* DIAGNOSEFÄHIGKEIT (GS/HS) BLL-spezifische Wissenschaftskompetenz sachfachdidakt. Kompetenz keine Organisationsfehler	szenische Darstellungsfähigkeit (GS/HS) Beratungsfähigkeit bzgl. bilingualer Bildungsangebote	14 (incl.3*)

<u>Kompetenz- klasse:</u> <u>Lehr-/Lernbe- reich, Schulart:</u>	PERSONAL	AKTIVITÄTS- UND UMSETZUNGS- ORIENTIERT	FACHLICH- METHODISCH	SOZIAL- KOMMUNIKATIV	Sum- me
GS-spezifisch	Phantasie und Kreativität (BLL)	Verantwortungsbewusstsein (EULLE/BLL)	---	Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören (BLL)	3
HS-spezifisch	Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen (BLL) lockere, humorvolle Art (BLL) Weltbezug (BLL)	---	---	---	3
RS-spezifisch	Standvermögen (BLL)	an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz (EULLE/BLL) KONSEQUENZ (BLL)	BLL-SPEZIFISCHER UMGANG MIT FEHLERN UND LEISTUNGSBEWERTUNG (BLL) METHODENKOMPETENZ (BLL)* Evaluationskompetenz (EULLE/BLL) Fähigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln (BLL)	Kontakte (EULLE/BLL)	8 (incl.1*)

unterschiedl. Kombinationen von Lehr-/Lernbereich und Schulart	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen/nutzen*	FÄHIGKEIT, SCHÜLER(INNEN) ZU MOTIVIEREN	FÄHIGKEIT, SCHÜLER-WISSEN EINZUBEZIEHEN (ALS TEIL DER LERNFÖRDERUNG)	Fähigkeit zu einer guten/effektiven Beziehung mit den Schüler(inne)n	28 (incl.2*)
	personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden	EINSATZBEREITSCHAFT	MEDIENKOMPETENZ	SOZIAL- U. KOMMUNIKATIONSFÄHIGK.	
	Flexibilität (GS/HS)*	<u>Fähigkeit, individuell zu fördern</u>	<u>Systemkenntnis</u>	TOLERANZ	
	Mobilität	Konfliktkompetenz	<u>Kompetenz für lernort-übergreifenden Unterricht</u>	ZUVERLÄSSIGKEIT	
	Initiativkraft/ Eigeninitiative	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler(innen) zu fördern	FÄHIGKEIT, DEN UMGANG MIT FREMDEM/ INTERKULTURELLE KOMPETENZ ZU VERMITTELN	keine Priorisierung von Karriere und Macht	
	LEISTUNGS-ORIENTIERUNG	Überzeugungsfähigkeit		keine Sanktionierungsfehler	
	keine stark narzisstischen Eigenschaften (EULLE/BLL)	(keine mangelnde) Ordnung in der Klasse (EULLE/BLL)	keine Darstellungsfehler		
	(kein un-)ordentliches und (un-)gepflegtes Auftreten		keine Fragefehler		
Summen der Kompetenzen:	20 (+ 3 mit „*“)	21 (+ 1 mit „*“)	28 (+ 2 mit „*“)	15 (kein „*“)	90 (incl.6*)
					84 (+6*)

Abb. 159: Zusammenschau aller Lehrerkompetenzansprüche der Dokumentenanalyse und der Expertenbefragung unter Berücksichtigung ihrer Nennungshäufigkeiten

Fünftens ist die Zusammenführung der Dokumentenanalyse und der Expertenbefragung unter dem Blickwinkel der Schularten zu betrachten, für die die EULLE- und die BLL-Lehrerkompetenzansprüche erhoben werden (vgl. Abb. 160): Es gelten für alle 3 Schularten 22 EULLE-Ansprüche und 18 BLL-Ansprüche (jeweils davon 14 auch für beide Lehr-/Lernbereiche). Für 2 der 3 Schularten werden 8 EULLE-Ansprüche und 5 BLL-Ansprüche erhoben. Schulartspezifisch werden 10 BLL-Lehrerkompetenzen erwartet und 2 Kompetenzen, die sowohl für EULLE als auch für BLL gelten. Für unterschiedliche Kombinationen von Schulart und Lehr-/Lernbereich werden insgesamt 28 Ansprüche erhoben und ohne Schulartangabe 4 EULLE- und 5 BLL-Ansprüche. Das bedeutet zusammenfassend, dass für EULLE mindestens 22 Kompetenzen für alle 3 und mindestens 10 Kompetenzen für 2 Schularten gelten; für BLL sind mindestens 18 Kompetenzen für alle 3 Schularten gefordert, mindestens 7 für 2 Schularten und mindestens 10 Kompetenzen für nur eine Schulart.

Lehr-/Lernbereich: Schularten:	EULLE an			BLL an		
	GS:	HS:	RS:	GS:	HS:	RS:
zus. 84 Kompetenzansprüche (und 6 Doppelungen): 66 für EULLE, 70 für BLL	14 GHRS + 1 GS + 1 RS					
	8 (inkl. 3 Doppelnennungen) + 4 ohne Schulartangabe			4 (inkl. 1 Doppelnennung) + 5 ohne Schulartangabe		
	5 (inkl. 1 Doppel- nennung)		--	4 (inkl. 2 Doppel- nennungen)		--
	--	3 (inkl. 1 Doppel- nennung)	1 GS/RS			
			2	3	5 (inkl. 1 Dop.)	
	28 in unterschiedlicher Kombination von Lehr-/Lernbereich und Schulart					
Zusammenfassung: Mindestzahl der Kompetenzansprüche für						
	• GHRS/alle 3 Schularten:			22		
	• 2 Schularten:			10		
	• nur eine Schulart:			--		
	• unterschiedliche Kombinationen oder ohne Schulartangabe:			28 (+ 4 EULLE + 5 BLL)		

Abb. 160: Zahl der Kompetenzansprüche nach Schularten in der Zusammenführung der Praxisuntersuchungsteile Dokumentenanalyse und Expertenbefragung

6.2.3 Prozessbezogene Gesamtergebnisse

Die Forschungsprozesse der Praxisuntersuchungsteile Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4), Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5) und ihrer Zusammenführung (vgl. Kapitel 6.2.2) bringen zentrale prozessbezogene Ergebnisse hervor, die ich hier unter Einbeziehung der Forschungsfragen und Arbeitsthesen darlege.

Im Forschungsprozess leistet die Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4) die Erhebung und (qualitative sowie quantitative) Systematisierung der in einschlägigen wissenschaftlichen Publikationen verstreut geäußerten Lehrerkompetenzansprüche an EULLE-Lehrkräfte sowie an BLL-Lehrkräfte – und stößt damit in ein Theorievakuum vor. Sie beschreibt je ein (schulartunspezifisches) EULLE- und BLL-Lehrerkompetenzprofil dicht (einschließlich durchgängigem Kompetenzklassenmuster). Dabei reduziert sie die Unabgeschlossenheit, Fülle und Widersprüchlichkeit der professionsspezifischen Kompetenzansprüche und bestätigt, dass die EULLE- und die BLL-Lehrerkompetenzen gesichert, strukturiert und bedeutsam erhebt und beschreibbar sind (vgl. Forschungsfrage 1, Arbeitsthese 1.1 und Kapitel 4.5).

Die Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5) untersucht empirische Erkenntnisquellen systematisch und theoriegebunden und ergibt schulartspezifische Lehrerkompetenzprofile für EULLE und für BLL. Dabei erhärtet und präzisiert die Expertenbefragung die Erheb- und Beschreibbarkeit der Kompetenzansprüche und reduziert gleichzeitig weiter die Problematik ihrer Vielfalt, Widersprüchlichkeit, eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit (hinsichtlich ihrer Wirksamkeit) und unklaren Bedeutung (für Lernfortschritt und -erfolg): Zum einen sind die empirischen Grundlagen für ein Theorieangebot zu Lehrerkompetenzprofilen für EULLE und für BLL spezifisch im Sinne von systematisch beschrieben, in der Anzahl begrenzt (wiewohl umfangreich), begrifflich klar gefasst anhand von Einzelkompetenzbezeichnungen und Teilkompetenzen (wiewohl Interpretationsspielräume bleiben) und lehr-/lernbereichsspezifisch (wiewohl EULLE und BLL Schnittmengen aufweisen). Diese Spezifik der empirischen Grundlagen zeigt sich auf den 8 Ebenen Einzel- und Teilkompetenzen, Klassengrößen und Repräsentationen, standpunktbezogene Betrachtungsebene, (indirekte, interpretierende) Vergleiche von Interviewteil I und II, Einzelkompetenzen und Kompetenzklassen mit dem Höchstmaß an Übereinstimmung sowie Schularten (vgl. Forschungsfrage 6, Arbeitsthese 6.1 und 6.2 sowie Kapitel 5.10.3 und 5.10.5). Zum anderen bestätigt die standpunktbezogene Betrachtung der Expertenbefragungsergebnisse (vgl. These 5.3 und Kapitel 5.6.7 und 5.10.2) anhand des hohen Maßes an Konsens der subjektiven Theorien der Befragten (über die insgesamt 68 erwarteten Dispositionen), dass diese empirischen Grundlagen gesichert sind. Überdies zeigt die Expertenbefragung, dass eine multiperspektivische Datenbasis (aufgrund mehrerer Expertengruppen) die Beschreibung des Forschungsthemas erweitert, verdichtet und bezüglich Widersprüchen erhellt: Die Multiperspektive erweitert (aufgrund mehrerer Expertengruppen) die Beschreibung des Forschungsthemas um Einzelkompetenzen, um einen hohen Anteil lehr-/lernbereichsspezifischer Kompetenzansprüche sowie

um Größen von Kompetenzklassen; sie verdichtet die Themenbeschreibung zum einen konturierend mit Teilkompetenzen¹⁷² und zum anderen repräsentativ mit Nennungshäufigkeiten von Einzelkompetenzen und Kompetenzklassen; sie deckt Widersprüche¹⁷³ auf bezüglich der Abgeschlossenheit, der Interessengebundenheit, der Allgemeingültigkeit sowie der Lehr-/Lernbereichs- und Schulartspezifik von Lehrerkompetenzansprüchen (vgl. Teil 2 der Forschungsfrage 5, Arbeitsthese 5.3 und Kapitel 5.10.2). Ohne Multiperspektivität bliebe die Standortspezifität¹⁷⁴ der Ansprüche (z. B. taktisches Vorgehen im Interview) verborgen und unkorrigiert.

Um die Fragen zu beantworten, welchen Einfluss die zufällige Streuung der in den Dokumentenanalysen erhobenen Lehrerkompetenzansprüche auf die Bedeutsamkeit ihrer Darstellung hat (vgl. Teil 1 der Forschungsfrage 5, Arbeitsthese 5.1 und 5.2 sowie Kapitel 5.10.2) und ob eine multiperspektivische Datenbasis Anschlüsse im Wissenschafts- und Praxissystem möglich macht (vgl. Teil 2 der Forschungsfrage 5, Arbeitsthese 5.3 und Kapitel 5.10.2), vergleiche ich die Ergebnisse der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4) mit denen der Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5) auf der Ebene der Einzelkompetenzen (vgl. Kapitel 6.2.2). Damit ist dreierlei festzustellen: Bestätigung und Präzisierung sowie Erweiterung. Es wird erstens deutlich, dass die meisten¹⁷⁵ Lehrerkompetenzansprüche der Dokumentenanalyse von der Expertenbefragung empirisch bestätigt sind; die nicht bestätigten Einzelkompetenzen der Dokumentenanalyse sind überwiegend allgemeiner Art. Zweitens zeigt der Vergleich beider Praxisuntersuchungsteile, dass die Kompetenzansprüche der Dokumentenanalyse präzisiert werden von den Teilkompetenzen, die ich in der Expertenbefragung erhoben habe. Drittens ergänzen bzw. erweitern beide Untersuchungsteile einander. Denn zum einen ergänzen 4 in der Dokumentenanalyse ermittelte Kompeten-

¹⁷² Diese Teilkompetenzen sind unterschiedlich umfänglich und detailliert sowie schulart- bzw. lehr-/lernbereichsspezifisch ausdifferenziert; dies entspricht der Komplexität und Spezifität der Lehrerkompetenzansprüche.

¹⁷³ Beispielsweise gilt das schulart- und lehr-/lernbereichsübergreifende Muster 5 der Klassengrößen zwar für die Gesamtheit der Perspektiven aller befragten Expertinnen und Experten, nicht aber für jede der Expertengruppen; und der Gesamttendenz aller Bedeutungszuschreibungen in Interviewteil II entspricht die Gruppe der Lehrkräfte nicht.

¹⁷⁴ Die Funktionen der Standpunktgebundenheit werden besonders deutlich am Beispiel der subjektiven Theorien der Expertengruppe aufnehmender Betriebe.

¹⁷⁵ Von den 9 personalen Kompetenzansprüchen der Dokumentenanalyse werden in der Expertenbefragung 5 ganz, 2 teilweise und 2 nicht bestätigt. Von den geforderten 12 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen sind 10 ganz und 2 nicht bestätigt. Von den 19 fachbetonten Qualifikationen werden 13 ganz, eine teilweise und 5 nicht bestätigt. Von den 9 sozialen Kommunikationsvoraussetzungen sind 5 ganz und 4 nicht bestätigt durch die Expertenbefragung.

zen die Expertenbefragungsergebnisse, nämlich je 2 fachbetonte Qualifikationen und soziale Kommunikationsvoraussetzungen¹⁷⁶. Und zum anderen erweitert die Expertenbefragung die Dokumentenanalyse um 33 Lehrerkompetenzansprüche¹⁷⁷; das sind am meisten aktivitäts- und umsetzungsorientierte und am wenigsten fachlich-methodische Kompetenzen. Mit dieser Zusammenführung beider Praxisuntersuchungsteile sind die Arbeitsthesen 5.1 und 5.2 bestätigt, die besagen, dass eine systematische, theoriegebundene und empirisch begründete Datenbasis eine vollständigere und verallgemeinerbarere Erfassung der professionsspezifischen Kompetenzen von EULLE-Lehrkräften (Arbeitsthese 5.1) und von BLL-Lehrkräften (Arbeitsthese 5.2) ermöglicht. Damit liegt zum einen eine Teilantwort für den ersten Teil von Forschungsfrage 5 vor: Die zufällige Streuung der in den Dokumentenanalysen erhobenen Lehrerkompetenzansprüche beeinflusst ihre Darstellung dahin gehend, dass sie unvollständiger und weniger verallgemeinerbar ist. Damit ist zum anderen im Forschungsprozess erfasst, dass und wie die Expertenbefragung und ihre Zusammenführung mit der Dokumentenanalyse wesentlich zur dichten Beschreibung des Forschungsthemas, der für EULLE und BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen (vgl. Kapitel 3.2), beitragen.

6.2.4 Produktbezogene Gesamtergebnisse

6.2.4.1 Überblick über die Lehrerkompetenzprofile und ihren Umfang

Kompetenzprofile für EULLE-Lehrkräfte und für BLL-Lehrkräfte sind die zentralen Forschungsprodukte der Praxisuntersuchung, die die Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 4) skizziert, die Expertenbefragung (vgl. Kapitel 5) erhärtet (u. a. über die Nennungshäufigkeiten und den hohen Konsens der Expertengruppe über die Items mittlerer Bedeutsamkeit in Interviewteil II; vgl. Forschungsfrage 6, Arbeitsthesen 6.1 und 6.2 sowie Kapitel 5.10.3 und 5.10.5) und schärft (begrifflich klar, begrenzt, systematisch, detailliert und spezifisch im Verhältnis zueinander) und die schließlich die Zusammenführung beider Untersuchungsteile (vgl. Kapitel 6.2.2) konsolidiert. Diese Profile beschreiben den

¹⁷⁶ Die Expertenbefragungsergebnisse werden ergänzt mittels der Dokumentenanalyse von den 2 fachbetonten Qualifikationen Wissenschaftskompetenz und sachfachdidaktische Kompetenz für BLL sowie von den 2 sozialen Kommunikationsvoraussetzungen Friedensbereitschaft für EULLE und Beratungsfähigkeit bezüglich bilingualen Bildungsangeboten für BLL.

¹⁷⁷ Die Expertenbefragung ergänzt die in der Dokumentenanalyse erhobenen Kompetenzerwartungen um 12 Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, acht Persönlichkeitseigenschaften, 7 fachbetonte Qualifikationen sowie 6 soziale Kommunikationsvoraussetzungen.

Untersuchungsgegenstand, die subjektiven Expertentheorien, dicht¹⁷⁸, bilden Komplexität ab und stellen erhöhte Anforderungen in allen 4 Kompetenzklassen an die EULLE- und an die BLL-Lehrkräfte (vgl. Forschungsfrage 2 und 3, Arbeitsthese 2.1 und 3.1 sowie Kapitel 4.4.2 und 4.4.3). Um die Kompetenzprofile unter Rückgriff auf die Forschungsfragen und Arbeitsthese zusammenzufassen, gehe ich auf ihren Umfang, ihre Lehr-/Lernbereichsspezifik, ihre Kompetenzklassen und ihre Schulartspezifik ein.

Den Überblick über den Umfang der Profile, also über die Zahl der erhobenen Lehrerkompetenzansprüche, differenziere ich in Abb. 161 nach den 3 Untersuchungsteilen, den 2 Lehr-/Lernbereichen und den 3 Schularten:

Lehr-/Lernbereich: Untersuchungsteil: Schularten:	EULLE an			BLL an		
	GS:	HS:	RS:	GS:	HS:	RS:
Dokumentenanalyse (Kap.4): zus. 51 Kompetenzansprüche	41			41		
Expertenbefragung (Kap.5): zus. 68 Kompetenzansprüche (zus. 53 für EULLE, 57 für BLL)	40	48	40	35	39	43
Zusammenführung von Dokumentenanalyse und Expertenbefragung (Kap. 6): zus. 84 Kompetenzansprüche (und 6 Doppelungen); (zus. 36 für EULLE, 40 für BLL und 28 ohne Angaben oder mehrfach in unterschiedlichen Kombinationen)	In schulart- u. lehr-/lernbereichsspezifischer Darstellung (siehe Expertenbefragung oben):					
	28	30	28	26	25	27
28 ohne Angaben oder mehrfach in unterschiedlichen Kombinationen						
In schulartübergreifender Darstellung (siehe Dokumentenanalyse oben):						
36 40						
28 ohne Angaben oder mehrfach in unterschiedlichen Kombinationen						

Abb. 161: Zahl der Kompetenzansprüche im Vergleich der Praxisuntersuchungsteile

Die Lehrerkompetenzprofile, die aus der Zusammenführung beider Praxisuntersuchungsteile entstehen, weisen den geringsten Umfang an Kompetenzansprüchen auf – sowohl schulartübergreifend dargestellt und mit der Dokumentenanalyse verglichen als auch schulartspezifisch dargestellt und mit der Expertenbefragung verglichen –, weil in beiden Darstellungsweisen 28 Kompetenzansprüche ohne Angabe von (oder in unterschiedlicher Kombination von)

¹⁷⁸ Die Dichte der Gegenstandsbeschreibung differiert je nach Gültigkeitsbereich des Kompetenzanspruchs, Anzahl und Umfang der Teilkompetenzen, Nennungshäufigkeit des Anspruchs, Kontext seiner Kompetenzklasse und Grad seiner Übereinstimmung unter den Expertinnen und Experten; dabei unterscheiden sich die Expertengruppen trotz ihrer Standortspezifik nicht in allen Punkten, sondern bestätigen und ergänzen sich teilweise, sodass sowohl die ‚Schnittmengen‘ (vieler erhobener subjektiver Theorien) als auch die ‚Ränder‘ (selten geforderter, aber aufschlussreicher Aspekte) einen prägenden Beitrag zur dichten Gegenstandsbeschreibung leisten (vgl. Kapitel 5.10.2 und 5.12).

Lehr-/Lernbereich und Schulart genannt sind.

6.2.4.2 Die Lehr-/Lernbereichsspezifik der Lehrerkompetenzprofile

Die EULLE- und die BLL-Lehrerkompetenzprofile aus Dokumentenanalyse, Expertenbefragung und der Zusammenführung beider sind lehr-/lernbereichsspezifisch, denn die an EULLE- und an BLL-Lehrkräfte gestellten Ansprüche unterscheiden sich voneinander und von anderen Lehrerkompetenzansprüchen: In der Summe der mittels Dokumentenanalyse erhobenen 51 Ansprüche (je 41 für EULLE und für BLL) unterscheiden sich 18 vollständig (8 EULLE- und 10 BLL-Ansprüche ohne Entsprechung im jeweils anderen Lehr-/Lernbereich), und 24 entsprechen sich zwar, sind aber jeweils lehr-/lernbereichsspezifisch ausgeprägt (vgl. These 1.2 und Kapitel 4.4.4). In der Summe der per Expertenbefragung ermittelten 68 Ansprüche (53 für EULLE und 57 für BLL) unterscheiden sich 26 vollständig (11 EULLE- und 15 BLL-Ansprüche), und 23 gelten für unterschiedliche Kombinationen von Lehr-/Lernbereich und Schulart (vgl. Kapitel 5.7.6). Die Lehr-/Lernbereichsspezifik der EULLE- und der BLL-Lehrerkompetenzprofile der Expertenbefragung zeigt sich überdies in Muster 5 (vgl. Kapitel 5.8.4) der Klassengrößen und in Muster 6 (vgl. Kapitel 5.8.4) der Repräsentation der Kompetenzklassen anhand ihrer Nennungshäufigkeiten (vgl. These 6.1 und 6.2 sowie Kapitel 5.10.3) sowie darin, dass die Ergebnisse der Interviewteile I und II für BLL im Vergleich mit EULLE deutlich direktere und umfassendere (aber auch deutlich weniger) Passungen zwischen den Items (aus Teil II) und den Kompetenzansprüchen (aus Teil I) ergeben (vgl. These 6.1 und 6.2 sowie Kapitel 5.10.3). In der Summe der mittels Zusammenführung beider Praxisuntersuchungsteile (vgl. Kapitel 6.2.2) erhobenen 84 Ansprüche (66 für EULLE und 70 für BLL einschließlich der 6 Doppelnennungen) unterscheiden sich 44 vollständig (20 EULLE- und 24 BLL-Ansprüche); der Vergleich mit Muster 5 der Klassengrößen, das mit dem EULLE- und nicht mit dem BLL-Lehrerkompetenzprofil weitgehend übereinstimmt (vgl. Kapitel 6.2.2), bestätigt ebenfalls die Lehr-/Lernbereichsspezifik beider Profile.

Zum anderen weisen die EULLE- und die BLL-Lehrerkompetenzprofile eine Schnittmenge auf (vgl. Abb. 162): Unter den 51 mittels Dokumentenanalyse erhobenen Ansprüchen (je 41 für EULLE und für BLL) sind 9 Ansprüche für EULLE und BLL identisch, und das Verhältnis der 4 Klassengrößen im EULLE- und im BLL-Kompetenzprofil gleicht sich (vgl. These 1.3 und Kapitel 4.4.4). Unter den 68 per Expertenbefragung ermittelten Ansprüchen (53 für EULLE und 57 für BLL) sind 19 Ansprüche für EULLE und BLL identisch – vorausgesetzt, man vernachlässigt die Teilkompetenzen (vgl. Kapitel 5.7.6). In

der Expertenbefragung zählen 4 weitere Aspekte zur Schnittmenge beider Kompetenzprofile: der Anspruch ‚zielsprachliche Kompetenz‘ (als einer der 12 Lehrerkompetenzansprüche, in denen die Expertinnen und Experten am stärksten und gesichertsten übereinstimmen; vgl. Kapitel 5.10.3); die (im schulartinternen Vergleich) ähnlichen Rangfolgen der Klassengrößen (Muster 1) und die ähnlichen Klassenrepräsentationen (Muster 3) zwischen EULLE und BLL (vgl. Kapitel 5.10.3); in Muster 5 und 6 die Teile, die besagen, dass in allen erhobenen Schularten und Lehr-/Lernbereichen datensatzintern die fachlich-methodischen Kompetenzklassen die größten und überrepräsentiert sind, die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen größtmäßig an zweiter Stelle stehen und die personalen Klassen unterrepräsentiert sind; vgl. Kapitel 5.8.4); der mittlere Bedeutungsbe- reich von Interviewteil II (in dem für EULLE und für BLL jeweils rund vier Fünftel der Bedeutungszuschreibungen liegen; vgl. Kapitel 5.10.3). Unter den 84 mittels Zusammenführung beider Praxisuntersuchungsteile (vgl. Kapitel 6.2.2) erhobenen Ansprüchen (66 für EULLE und 70 für BLL einschließlich der 6 Doppelnennungen) sind 46 Lehrerkompetenzansprüche für EULLE und für BLL identisch.

Lehr-/Lernbereich: Untersuchungsteil:	ausschließlich EULLE	Schnittmenge von EULLE und BLL	ausschließlich BLL
Dokumentenanalyse (Kapitel 4): 51 Kom- petenzansprüche	8	9	10
	24 EULLE- und BLL-Ansprüche entsprechen sich zwar, sind aber jeweils lehr-/lernbereichsspezifisch ausgeprägt		
Expertenbefragung (Kapitel 5): 68 Kom- petenzansprüche	11	19	15
	23 Kompetenzansprüche in unterschiedlicher Kombination von Lehr-/Lernbereich (und Schulart)		
Zusammenführung von Dokumenten- analyse u. Experten- befragung (Kap. 6): 84 Kompetenzansprü- che (u. 6 Dopplungen)	20	46	24

Abb. 162: Kompetenzansprüche der Praxisuntersuchungsteile nach Lehr-/Lernbereichen im Ver-
gleich der Praxisuntersuchungsteile

6.2.4.3 Die Kompetenzklassen der Lehrerkompetenzprofile

Betrachtet man die Klassen in den Kompetenzprofilen, so sind in der Doku-
mentenanalyse, der Praxisuntersuchung und der Zusammenführung beider Un-
tersuchungsteile alle 4 Kompetenzklassen bedeutsam; ihre Ausgewogenheit un-
terscheidet sich aber zwischen den Praxisuntersuchungsteilen.

In den Ergebnissen der Dokumentenanalyse sind sowohl die 41 Ansprüche des EULLE- als auch des BLL-Kompetenzprofils ausgewogen verteilt auf die personale und die sozial-kommunikative Kompetenzklasse und mit leichtem Übergewicht auf die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse, weisen aber eine übergroße fachlich-methodische Kompetenzklasse auf; die Abwesenheit fachbetonter Qualifikationen gibt auch die zahlreichsten Hinweise auf eine ‚schlechte‘ Lehrkraft (vgl. Forschungsfragen 2 und 3, Arbeitsthese 2.2 und 3.2 sowie Kapitel 4.3.1, 4.4.2 und 4.4.3).

In der Expertenbefragung überwiegen die Ergebnisse, in denen die fachbetonten Qualifikationen dominieren und die anderen 3 Kompetenzklassen in keinem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen: Es sind lehr-/lernbereichsübergreifend unter den insgesamt 68 Lehrerkompetenzansprüchen die personale und die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse (mit je 18 Ansprüchen) in ihren Größen zwar ausgewogen, aber die fachlich-methodische (mit 21 Ansprüchen) ist leicht über- und die sozial-kommunikative Klasse (mit 11 Ansprüchen) deutlich unterdurchschnittlich in ihrer Größe (vgl. Kapitel 5.7.6). Lehr-/lernbereichsspezifisch betrachtet ist für EULLE die fachlich-methodische Kompetenzklasse die größte Klasse, die einzige mit stärkster und gesichertster Übereinstimmung und mit durchgängig hoch bedeutsamen EULLE-Items (in Interviewteil II) sowie die Klasse mit der höchsten Nennungshäufigkeit und der stärksten Überrepräsentation (vgl. These 7.1 und Kapitel 5.10.4). Datensatzintern (P4/3-A I bis -F I) stehen die anderen 3 Kompetenzklassen in keinem ausgewogenen Verhältnis (vgl. These 7.1 und Kapitel 5.10.4): Die aktivitäts- und umsetzungsorientierte und überwiegend die personale Klasse sind in ihren Größen ausgewogen, aber die sozial-kommunikative Klasse ist kleiner (vgl. Muster 5 in Kapitel 5.8.4); in ihren Repräsentationen sind die aktivitäts- und umsetzungsorientierte und die sozial-kommunikative Klasse überwiegend ausgewogen, aber die personale Klasse ist unterrepräsentiert (vgl. Muster 6 in Kapitel 5.8.4). Lehr-/lernbereichsspezifisch stellen für BLL die fachbetonten Qualifikationen ebenfalls die größte Klasse und die einzige mit stärkster und gesichertster Übereinstimmung, haben die höchste Nennungshäufigkeit und stärkste Überrepräsentation (vgl. These 7.2 und Kapitel 5.10.4).

Lehr-/Lernbereich: Kompetenzklasse: Schulart:	EULLE			BLL		
	GHRS:	nicht alle 3:	gesamt:	GHRS:	nicht alle 3:	gesamt:
P	6	6	12	4	11	15
A	6	9	15	4	9	13
F	12	5	17	8	10	18
S	5	4	9	4	7	11
Summe (ohne Doppelnennungen)	29	24		20	37	
	53			57		

Abb. 163: Expertenbefragung: schulartübergreifende Kompetenzansprüche nach Klassen und Lehr-/Lernbereichen

Lediglich 3 Expertenbefragungsergebnisse zeigen ein eher ausgewogenes Verhältnis der anderen 3 Kompetenzklassen: Zum einen ist für alle 3 Schularten übergreifend sowohl bei EULLE als auch bei BLL das Verhältnis der 3 Kompetenzklassen – ohne die fachbetonten Qualifikationen – ausgewogen (für EULLE aufgrund der leicht unterzähligen sozialen Kommunikationsvoraussetzungen eher ausgewogen; vgl. Abb. 163). Zum anderen sind datensatzintern und lehr-/lernbereichsspezifisch für BLL die 3 anderen Klassen ebenfalls ausgewogen (vgl. These 7.2 und Kapitel 5.10.4) bezüglich ihrer Größe, denn die aktivitäts- und umsetzungsorientierte, die sozial-kommunikative und überwiegend die personale Klasse sind ähnlich groß (vgl. Muster 5 in Kapitel 5.8.4). Und überdies gilt die Ausgewogenheit für die Repräsentation der Klassen, denn die aktivitäts- und umsetzungsorientierte, die personale und überwiegend die sozial-kommunikative Klasse sind alle 3 unterrepräsentiert (vgl. Muster 6 in Kapitel 5.8.4).

Auch die Zusammenführung der Dokumentenanalyse und Expertenbefragung ergibt kein ausgewogenes Klassenverhältnis: Es sind lehr-/lernbereichsübergreifend (unter den insgesamt 84 Lehrerkompetenzansprüchen) zwar die personale Klasse (mit 20 Ansprüchen) und die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Klasse (mit 21 Ansprüchen) größenmäßig ausgewogen und die fachlich-methodische Klasse ist (mit 28 Ansprüchen) übergroß, doch die sozial-kommunikative Klasse ist (mit 15 Ansprüchen) unterzählig. Lehr-/lernbereichsspezifisch für EULLE sind die Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen und die fachbetonten Qualifikationen größenmäßig ausgewogen, doch die Persönlichkeitseigenschaften leicht und die sozialen Kommunikationsvoraussetzungen stark unterzählig. Und lehr-/lernbereichsspezifisch für BLL sind alle 4 Klassen unterschiedlich groß.

Zusammenfassend halte ich zu den Klassen der Kompetenzprofile fest, dass die fachbetonten Qualifikationen in der Dokumentenanalyse, der Expertenbefragung und in ihrer Zusammenführung übergroß sind (nach Anzahl und Repräsentation). Dabei ist das Übergewicht der fachbetonten Qualifikationen umso kleiner, je unspezifischer – im Sinne von Lehr-/Lernbereich und Schulart (also

je datensatzübergreifender) – ich die subjektiven Theorien der Expertenbefragungen analysiere (vgl. Kapitel 5.10.4, 5.10.5 und 5.12). Diese Dominanz fachbetonter Qualifikationen interpretiere ich – zur Beantwortung von Forschungsfrage 7 – theoriegeleitet in Kapitel 6.3. Die anderen 3 Klassen sind überwiegend nicht ausgewogen: Zwar sind sie in der Dokumentenanalyse ausgewogen vertreten; und hinsichtlich des ersten Teils von Forschungsfrage 5 zeigt dies, dass die zufällige Streuung der in den Dokumentenanalysen erhobenen Lehrerkompetenzansprüche die Bedeutsamkeit ihrer Darstellung dahin gehend mindert, dass sie fälschlicherweise, d. h. empirisch nicht weiter belegbar, ausgewogen ist. Doch in der Expertenbefragung sind sie überwiegend unausgewogen vertreten (nach Anzahl und Repräsentation) und in der Zusammenführung beider Praxisuntersuchungsteile durchweg unausgewogen (nach Anzahl) sowohl in lehr-/lernbereichsübergreifender als auch -spezifischer Betrachtung.

6.2.4.4 Die Schulartspezifik der Lehrerkompetenzprofile

Die Dokumentenanalyse erlaubt aufgrund der Datenlage keine schulartspezifische Betrachtung der Ergebnisse, doch die Expertenbefragung und die Zusammenführung beider Untersuchungsteile leisten hierzu einen Beitrag.

Laut Expertenbefragung sind sowohl die für EULLE als auch die für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzprofile spezifisch für Grund-, Haupt- und Realschulen mit Schnittmengen zwischen den Schularten für beide Lehr-/Lernbereiche; dabei übertrifft die Realschule die anderen beiden Schularten. Alle 3 Ergebnisse (Schulartspezifik, Schnittmengen und Realschulspezifik) bilden sich auf 6 Ebenen ab: auf der Ebene der 68 Lehrerkompetenzen, der Übereinstimmungen, der Bedeutungszuschreibungen, der Muster 2 und 5 sowie 4 und 6 (ohne Musterabweichungen bei der Realschule als einziger Schulart), der in Interviewteil II bestätigten Lehrerqualifikationen sowie der Teilkompetenzen. Die Teilkompetenzen beschreiben die Lehrerkompetenzansprüche für beide Lehr-/Lernbereiche schulartspezifisch ausdifferenziert. Folglich ist die Bedeutung der Schularten für das EULLE- und für das BLL-Lehrerkompetenzprofil hoch (vgl. Forschungsfrage 8, Arbeitsthesen 6.1 und 6.2, 8.1 und 8.2 sowie Kapitel 5.10.3 und 5.10.5). Dies bestätigt auch die Zusammenführung von Dokumentenanalyse und Expertenbefragung (in 6 lehr-/lernbereichs- und schulartspezifische Lehrerkompetenzprofile mit 25 bis 30 Ansprüchen je nach Schulart), wiewohl ein Teil (28) der (insgesamt 84) Kompetenzansprüche ohne Angabe der Schulart oder in unterschiedlichen Kombinationen erhoben wird (vgl. Kapitel 6.2.4.1).

6.2.5 Arbeitsthesen- und forschungsfragenbezogene Gesamtergebnisse

Untersuchungsziel der vorliegenden Praxisuntersuchung zu den für EULLE und für BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen ist ihre dichte Beschreibung und – anhand der dichten Beschreibung – eine Theorie als Offerte an das Praxissystem (vgl. Kapitel 3.2). Liegt mit meiner Praxisuntersuchung eine dichte Beschreibung vor und erzeugt sie neues Wissen, das über den Einzelfall hinaus Gültigkeit beansprucht und die Wirklichkeit ordnet? Ist auf dieser Beschreibung eine Theorie zu gründen und erklärt sie Zusammenhänge in diesem Wissen?

Die Arbeitsthesen, die den Falsifikationsversuchen standhielten durch umfassende Bestätigungen, mit den Nummern 1.1 bis 1.3, 2.1, 3.1, 5.1 und 5.2, 6.1 und 6.2, 8.1 und 8.2 (sowie 2.2, 3.2 und 5.3 teilweise) beschreiben das Forschungsthema als erforderliche EULLE- und BLL-Profile, die bereits in der Dokumentenanalyse gesichert erhebbar sowie strukturiert und bedeutsam beschreibbar sind (vgl. These 1.1), die lehr-/lernbereichsspezifisch sind, sich also unterscheiden voneinander und von anderen Lehrerkompetenzansprüchen zumindest in Teilen (vgl. These 1.2), und die eine Schnittmenge aufweisen (vgl. These 1.3). Überdies zeigt die Expertenbefragung, dass eine systematische, theoriegebundene und empirisch begründete Datenbasis eine vollständigere und verallgemeinerbarere Erfassung der professionsspezifischen Kompetenzen von EULLE-Lehrkräften (vgl. These 5.1) und von BLL-Lehrkräften (vgl. These 5.2) ermöglicht; und eine multiperspektivische Datenbasis (aufgrund mehrerer Expertengruppen) erweitert und verdichtet die Beschreibung des Forschungsthemas und erhellt sie im Hinblick auf Widersprüche. Diese empirischen Grundlagen meiner Praxisuntersuchung und die Einhaltung der Gütekriterien erzeugen Wissen, das über den Einzelfall hinaus Gültigkeit beansprucht und das die Wirklichkeit ordnet.

Die oben genannten umfassend bestätigten Arbeitsthesen bzw. die Ergebnisse beider Praxisuntersuchungsteile und ihre Zusammenführung zeigen, dass die für EULLE (vgl. These 8.1) und die für BLL (vgl. These 8.2) erforderlichen Lehrerkompetenzen nicht nur lehr-/lernbereichs-, sondern auch schulartspezifisch sind mit teilweisen Überschneidungen zwischen den Schularten. EULLE (vgl. These 2.1) und BLL (vgl. These 3.1) stellen dabei erhöhte Anforderungen an die Lehrkräfte, und die hierfür erforderlichen Lehrerkompetenzprofile umfassen für EULLE (Teil von These 2.2) und für BLL (Teil von These 3.2) jeweils alle 4 Kompetenzklassen. Diese Anforderungsprofile sind für EULLE (vgl. These 6.1) und für BLL (vgl. These 6.2) begrifflich klar, begrenzt und systematisch. Das Wissen über diese Profile ist empirisch erhärtet und neu (gemessen am bislang publizierten Forschungsstand). Die Profile sind differenziert in Kompetenzklas-

sen, Einzel- und Teilkompetenzen; Zusammenhänge in und zwischen den Profilen sind als Muster und Schnittmengen dargestellt. Somit sind die Anforderungsprofile dicht beschrieben.

Zur Darlegung von Zusammenhängen in den Profilen tragen auch die widerlegten Arbeitsthesen 7.1 und 7.2 (Fortführungen der widerlegten Teile der Thesen 2.2 und 3.2) bei: Zeigt die Dokumentenanalyse noch die personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten und sozial-kommunikativen Kompetenzansprüche in einem ausgewogenen Verhältnis (mit einem leichten Übergewicht der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Klasse) und mit einem starken Übergewicht der fachlich-methodischen Kompetenzklasse, so sind in der Expertenbefragung (bei einem ebenfalls starken Übergewicht der fachbetonten Qualifikationen) die anderen Klassen überwiegend unausgewogen und in der Zusammenführung beider Praxisuntersuchungsteile ausschließlich unausgewogen. Somit bleibt offen, welche Bedeutung das große Übergewicht der fachlich-methodischen Kompetenzklasse hat. Ebenfalls offen sind die 3 noch unbewerteten Arbeitsthesen: Die unbewerteten Thesen 4 besagen, dieses Theorieangebot sei so formulierbar, dass es heuristische und strukturierende Perspektiven (als Orientierungskriterium) beinhaltet (vgl. These 4.1) und (als Beurteilungskriterium) kritische und legitimierende Maßstäbe (vgl. These 4.2); der unbewertete Teil von These 5.3 besagt, eine multiperspektivische Datenbasis (aufgrund mehrerer Experten- gruppen) mache (Theorie- und Praxis-)Anschlüsse möglich. Diesen ungeklärten Aspekten widmet sich das nächste Kapitel mit dem Versuch einer Theoriebildung.

6.3 Interpretation der Gesamtergebnisse: Theorieofferte an das Praxis- system Lehrerinnen- und Lehrerbildung

6.3.1 Ansprüche an die Theorieofferte

Die Theoriebildung speist sich aus gesellschaftlichen und schulischen Perspektiven mit Veränderungszwängen (vgl. Kapitel 2.1 und 6.3.3), aus empirischen Befunden (vgl. Kapitel 2.2 und 4.3 bis 6.2.5) und aus theoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 2.1 und 6.3.2). Sie ist ein iterativer Prozess (vgl. Kapitel 3.6 und 6.1): Habe ich in den Praxisuntersuchungsteilen Dokumentenanalyse, Expertenbefragung und ihrer Zusammenführung die von den Beteiligten erlebte Sinnhaftigkeit rekonstruiert (indem ich mich schrittweise vortastete zwischen Einzelbedeutung, möglichen anderen und dem Ganzen, zwischen der Klärung von Begriffen und ihrer Revision, zwischen Prozesshypothesen und ihrer Überprüfung

und Überarbeitung), so interpretierte ich jetzt schrittweise argumentativ (vgl. Kapitel 3.6), ziehe – in der Wissenschaftsperspektive und in engem Bezug zur Praxis – aus dieser möglichst authentischen Erfassung der Lebenswelt abduktive Schlüsse, entwickle theoretische Annahmen, generiere Theorien induktiv, erzeuge dabei Varietäten, reduziere sie und bilde so iterativ eine erfahrungsverankerte Theorie. In diesem Prozess geht es um eine eng theoriegebundene (und eher lose praxisbezogene) sorgfältige Theorieentwicklung und wiederholte -prüfung, die auch – gemäß dem zweiten Teil des Untersuchungsziels (vgl. Kapitel 3.2) – eine Theorieofferte an das Praxissystem Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt:

„Es wird darauf ankommen, aus den schulpädagogischen Wegen und Irrwegen und aus den erhobenen empirischen Daten heraus ein unverzichtbares Minimum von Theorieelementen zu benennen und diese dann in eine geordnete Form zu bringen, die sowohl für den Theoretiker, als auch für den angehenden und praktizierenden Lehrer eine Topologie zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen darstellt.“ (Plöger 2006c, S. 51)

Gesellschaftliche und schulische Perspektiven und Veränderungszwänge greife ich in Kapitel 6.3.3 auf.

Die empirischen Befunde der vorliegenden Studie lösen den ersten Teil des Untersuchungsziels bereits ein mittels der vorliegenden dichten Beschreibung der subjektiven Experten-Theorien über für EULLE für BLL erforderliche Lehrerkompetenzen. Die dichte Beschreibung stellt gleichzeitig die erste Teilantwort dar auf die – als einzige der 8 Forschungsfragen noch unbeantworteten – Frage 4 nach der Bedeutung der Lehrerkompetenzprofile für das Praxissystem Lehrerinnen- und Lehrerbildung und auf die Frage 6 nach einer Theorie als Offerte an dieses Praxissystem (für die Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für die Person der Lehrkraft): Kompetenzprofile für EULLE- und für BLL-Lehrkräfte mit jeweils erhöhten Anforderungen, aufgrund meiner dreiteiligen Praxisuntersuchung einer multiperspektivischen Datenbasis gesichert erhobene, ausdifferenziert nach Schularten und Lehr-/Lernbereichen in 6 Profilen (mit Schnittmengen) und dicht beschrieben (strukturiert und spezifisch, d. h. systematisch, in der Anzahl begrenzt und begrifflich klar gefasst) als Kompetenzklassen (mit regelmäßigen Mustern), als Einzelkompetenzen (mit unterschiedlichen empirischen Erhärterungsgraden sowie mit Schnittmengen zwischen den Schularten und Lehr-/Lernbereichen) sowie als Teilkompetenzen. Neben dieser dichten Beschreibung sollen in der Theorieofferte die noch unbewerteten empirischen Befunde verarbeitet sein: sowohl die Forschungsfragen 4 und 6 als auch die Arbeitsthesen zur Dominanz der fachlich-methodischen Kompetenzklasse (vgl. Thesen 2.2, 3.2, 7.1 und 7.2), zu der heuristischen, strukturierenden Perspektive und den kritischen und legitimierenden Maßstäben einer Theorieofferte (vgl. Thesen 4.1 und 4.2) sowie zu den Anschlüssen im Wissenschafts- und

Praxissystem, die die multiperspektivische Datenbasis ermöglichen (vgl. These 5.3), und überdies weitere Gesamtergebnisse (beispielsweise die Bedeutung der Schnittmengen zwischen den Profilen, die Realschulspezifika und die hohe Bedeutung der Schularten für das EULLE- und das BLL-Profil insgesamt).

Die grundlegenden theoretischen Überlegungen, die Entwicklung, der Theorieentwurf und die -offerte haben bestimmten Kriterien zu genügen: Es sei eine wissenschaftlich gründliche Konzeption, die

- theoriegebunden und empirisch-beschreibend ist und die Ebenen schulpädagogischer Reflexion (vgl. Bohl 2005, S. 54-55) expliziert und reflektiert,
- ein unverzichtbares Minimum von Theorieelementen (vgl. Plöger 2006c, S. 51) in ihrer Struktur systematisch-abstrakt aufbaut und präskriptiv auf mittlerem Abstraktionsgrad formuliert,
- möglichst vielseitig anschlussfähig ist im Praxis- (vgl. Bohl 2009a, S. 309) und Wissenschaftssystem,
- die Forschungsergebnisse feinfühlig in die Semantik des Praxissystems übersetzt (vgl. Kapitel 3.6) und
- sowohl für den Theoretiker als auch für die angehende und praktizierende Lehrkraft eine Topologie zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen bietet (vgl. Plöger 2006c, S. 51).

Abgeschlossen ist dieser Theoriebildungs- (und gesamte Forschungs-)Prozess, sobald dem Forschungsbedarf nach einem gesicherten, strukturierten und bedeutsamen Anforderungsprofil für die EULLE- und für die BLL-Lehrkräfte (vgl. Kap. 2.2.4) genügt werden – somit das im Sinne der Praktiker und Forscher vereinbarte (vgl. Moser 1995) Untersuchungsziel (vgl. Kapitel 3.2 und 6.2.5) erreicht ist – und die gesamte Forschungsarbeit bewertet ist (zusätzlich zu den Kapiteln 4.5 und 5.11) anhand der Gütekriterien (vgl. Kapitel 3.5).

6.3.2 Theoriebildung: Anschlüsse im Wissenschaftssystem

6.3.2.1 Anbindung an die Professionstheorie

Im Umfeld des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Studie bieten sich für Theorieentwürfe folgende Bezugspunkte in der Schulpädagogik und ihren Nachbardisziplinen: der bildungstheoretische (vgl. Kapitel 2.1.3.1), der schultheoretische (vgl. u. a. Blömeke/Herzig 2009), der lehr-/lerntheoretische (vgl. Kapitel 2.1.3.2) und der kompetenztheoretische (vgl. Kapitel 2.1.3.3) Diskurs sowie Theorien der Lehrer(aus)bildung (vgl. u. a. Blömeke 2009) wie die Professionstheorie. Als meine Praxisuntersuchungsergebnisse interpretierende Theo-

riebildung entscheide ich mich – trotz des Mangels an empirischer Lehrer-
bildungsforschung – für eine Professionstheorie aus (erstens) begrifflichen,
(zweitens) empirischen und (drittens) praxisbezogenen Überlegungen.

Für die zentralen Begriffe dieser Studie, Bildung, Kompetenz und Lehren, sind
5 Prinzipien konstitutiv: Wissenschafts- und Wertgebundenheit, intra- und/oder
interpersonale Ebene, Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, Kom-
plexität sowie Unabgeschlossenheit. Diese 5 Prinzipien sind ebenfalls zentral in
den Professionstheorien. Um dies deutlich zu machen, fasse ich hier zunächst
die Begriffsklärungen (vgl. Kapitel 2.1) und anschließend die Professionstheo-
rien kurz zusammen.

Diese Elemente gelten für Bildung (vgl. Kapitel 2.1.3.1) als nie endender Prozess
und zeitpunkthaftes Produkt der selbsttätigen, geistigen Formung des Menschen
in der Auseinandersetzung mit der Welt: Bildung zielt auf vernünftige Selbstbe-
stimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, kann jede/jeder (nur) für sich, und zwar
reflexiv, erwerben, bedarf im Erwerb (als individuelle, selbsttätige Entwick-
lungsarbeit) der Gemeinschaft und dient ihrer Weiterentwicklung im Wissen
und Handeln, führt zur Einheit von Wissen und Haltung, in ihrer Reflexivität
zum Eingeständnis des Nichtwissens und Nichtkönnens,

zur „Fähigkeit eines Menschen, in der Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt,
kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken, zu handeln und sich wei-
terzuentwickeln“ (Jank/Meyer 2005, S. 211) in der Dialektik des menschlichen Seins,
„trennt von daher nicht mehr Vernunft und Moral, Wissen und Handeln“ (Gudjons 2003,
S. 203) und – in historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten erworben
und von ihnen bedingt (wie das Bildungsideal) – „braucht ‚Geschichte‘ [und; Sc.-R.] be-
zeichnet dann eine Weise, mit diesen [aktuellen; Sc.-R.] Problemlagen umzugehen.“
(Gudjons 2003, S. 202-203);

Auch für den Kompetenzbegriff sind die 5 Prinzipien konstitutiv: Kompetenz
(vgl. Kapitel 2.1.3.3) meint die komplexe Fähigkeit einer Person bzw. ihre bis zu
einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren, unbeobachtbaren
Voraussetzungen (u. a. Wissensbestände, Handlungsrouinen und Reflexions-
formen einschließlich Haltungen und Emotionen, die als Dispositionen unabge-
schlossen und nur aus ihrer Realisierung erschließ- und evaluierbar sind), um
selbstorganisiert und die eigene physische und geistige Tätigkeit regulierend zu
handeln (gedanklich oder gegenständlich) gemäß den Anforderungen in einem
bestimmten Bereich – aus Sicht der einschlägigen wissenschaftlichen Disziplin
und einer Wertorientierung situations- und zweckangemessen – gedanklich oder
gegenständlich zu handeln und so unterschiedliche komplexe Situationen zu
bewältigen. Diese Selbstorganisationsdispositionen – erlernt oder teilweise an-
geboren und gelernt sowie weiterentwickelbar – entstehen im Zusammenspiel
von Denken und Handeln mit dem Ziel der Verbindung von Wissen und Kön-

nen sowie der Einheit von Wissen, Haltung und Handeln und beziehen sich auf hochkomplexe Anforderungen in Situationen,

„zu deren Lösung der Abruf von einfachen Routinen und Faktenwissen nicht ausreicht, sondern wozu die kreative Verbindung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen mit der Erarbeitung von neuem Wissen notwendig ist“ (Reusser 2005, S. 161).

Auch für den Lehrbegriff gelten die genannten Prinzipien: Lehren (vgl. Kapitel 2.1.3.2) besteht im Kern aus individualisiertem Zeigenkönnen – gemäß dem erweiterten Lernbegriff und in den Aufgabenfeldern Unterrichten, Diagnostizieren und Beurteilen, Beraten, Erziehen, Kooperieren, Unterricht entwickeln, Schule entwickeln, Selbstkompetenz entwickeln (vgl. Bohl 2006, S. 24-25) – mit der Fähigkeit, dabei die für die Lehrarbeit typische widersprüchliche Grundstruktur (aus Wissen, widersprüchlichen Rollen, typischen Dilemma- und Konfliktsituationen sowie unauflösbaren Paradoxien im Praxisbereich) zu durchschauen und mit ihr unter den charakteristischen strukturellen Bedingungen konstruktiv umzugehen; so sind komplexe Fragen wissenschaftsbasiert und wertorientiert, theoretisch und praktisch, situativ und prozedural sowie individualisiert zu lösen. Lehren ist als pädagogische Kompetenz nie abgeschlossen, sondern immer wieder neu zu lernen oder zu transformieren (vgl. Kron 2001, S. 326). Die typische widersprüchliche Grundstruktur ist in EULLE und BLJ erhöht – und folglich der Anspruch an die Lehrerprofessionalität –, weil es hier zum einen um Lehren als Weiterentwicklungsaufgabe (und folglich auch in Zusammenarbeit) geht und zum anderen beide Lehr-/Lernbereiche interdisziplinär (und folglich komplexer) sind.

Diskussionslinien von Professionstheorien¹⁷⁹ divergieren: Es lassen sich sowohl funktionalistische (oder aufgabenbezogene) Ansätze ausmachen, die systematisches Wissen (als internalisiertes, verdichtetes Handlungsrepertoire) und das ‚professionelles Selbst‘ (als Teil der Gesamtpersönlichkeit), zentrale Werte und weitgehende Autonomie betonen; und es gibt machttheoretische Ansätze, die die Entstehung und die Etablierung von Professionen betonen.

Rothland stellt die Diskussion um Lehrerprofessionalität in den 4 Paradigmen¹⁸⁰

¹⁷⁹ Professionstheorien (vgl. Combe/Helsper 1996) haben ihre klassischen Traditionslinien bei Hughes, Marshall, Parson; zu den Merkmalen einer Profession zählen die Verwaltung gesellschaftlicher Güter wie Gesundheit, Recht, Seelenheil, Bildung (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 474) und Berufsethik, wissenschaftliches Wissen, Fachsprache, freiberufliche Stellung, teilweise Autonomie, Klientenorientierung, Berufsausübung und berufsständische Organisation (vgl. Rothland 2009, S. 495-497).

¹⁸⁰ Rothlands 4 Paradigmen der Diskussion um Lehrerprofessionalität: die Lehrerpersönlichkeit (als Sprangers ‚pädagogische Liebe‘ und zum Teil nicht erlernbare persönliche Veranlagung), das Professionskonzept (als teilweise Berufsausübung, wissenschaftliches Wissen, freiberufliche Stellung, bestimmte Autonomie, berufsständische Organisation, Berufsethik, Klientenorientierung und Fach-

Lehrerpersönlichkeit, Professionskonzept, Antinomie und Expertise dar (vgl. Rothland 2009, S. 495-497).

Baumert und Kunter unterscheiden 2 Diskussionsstränge, wobei der eine auf Ulrich Oevermanns ‚Theorie professionalisierten Handelns‘ (vgl. Oevermann 1996), den strukturtheoretischen Ansatz, zurückgeht, der lange den Diskurs im deutschsprachigen Raum dominierte (vgl. Fichten/Meyer 2006, S. 267); er hebt die Strukturlogik professionellen Handelns hervor (und damit das spannungsreiche Verhältnis von Theorie und Wissenschaft auf der einen Seite und Praxis und Handeln auf der anderen) und betont die Unauflösbarkeit der Widersprüche im Lehrerhandeln (u. a. aufgrund eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler, das gemäß Oevermann nicht freiwillig bzw. gemäß Helspers strukturtheoretisch-rekonstruktivem Ansatz (vgl. Helsper 2004) täglich kommunikativ zu erkämpfen und darum nicht sicher ist (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 469-471)). Der andere Diskussionsstrang schließt sich an die internationale Standarddiskussion an, betont die Pragmatik von Kompetenzmodellen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 469) und wird von Baumert und Kunter – aus ihrer Kritik am strukturtheoretischen und am strukturtheoretisch-rekonstruktiven Ansatz – weiterentwickelt zu einem Modell professioneller Handlungskompetenz, das auf Wissen und Können als Kern der Lehrerprofessionalität besteht (vgl. Kapitel 6.3.2.2).

Dem aktuellen Diskurs – wie auch immer zusammengefasst – gemeinsam sind die 5 in meinen begrifflichen Überlegungen in diesem Kapitel genannten Prinzipien: ‚Profession‘ ist wissenschaftlich fundiert und wertgebunden, wird in gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen/(Berufs-)Feldern mit Individuen und sozialen Gruppen ausgeübt, bezieht sich auf hochkomplexe Fragen (einschließlich Paradoxien und Krisen als Situationen, in denen sich Routinen nicht mehr bewähren), ist kontextuell und Problemlösungsorientiert, geht (teil-)autonom (und nicht technisch-instrumentell/technokratisch) vor und ist aufgrund der Fallbezogenheit (und Krisenanfälligkeit) sowohl im Prozess der Professionalisierung als auch im Produkt Professionalität unabgeschlossen.

Zum zweiten wähle ich aus empirischen Überlegungen eine Professionstheorie als Hintergrundfolie zur Theoriebildung: Die aus dieser Praxisuntersuchung vorliegenden empirischen Befunde (nämlich die Begriffsbildung und die dichte Beschreibung von für EULLE- und BLL-Lehrkräfte erforderlichen Kompetenzen

sprache), die Antinomie (als charakteristische Anforderungs- und Handlungsstruktur) und die Expertise (als erwerbbares Wissen, das entsprechend organisiert ist, um Situationen schnell zu erfassen und aus einem Handlungsrepertoire situationsspezifisch zu reagieren); die letzten beiden Paradigmen verwende ich hier zur Begriffsklärung (vgl. Rothland 2009, S. 495-497).

in Form von komplexen Lehrerkompetenzprofilen mit erhöhten Anforderungen und ausdifferenziert nach Lehr-/Lernbereichen und Schularten) passen in den zentralen Gegenstandsbereich von Professionstheorien; schulisches Lehren ist als (Semi-)Profession¹⁸¹ anerkannt, und Kompetenzen stellen in der Spannung zwischen Theorie und Praxis „die Verbindung zwischen Wissen und Können her“ (Klieme 2004, S. 13).

Die dritte Überlegung hinter meiner Entscheidung für eine Professionstheorie ist praxisbezogen: Zum einen gelten EULLE und BLL als Weiterentwicklungsfelder des Praxissystems Schule und (je nach schulentwicklungstheoretischem Ansatz; vgl. Blömeke/Herzig 2009, S. 23; insb. Bohl 2009b) eignen sich Professionstheorien als Theoriegrundlage für (Personal- und) Schulentwicklung (vgl. Soretz 2003, Hartung-Beck 2009). Zum anderen kann das Praxissystem Lehrerinnen- und Lehrerbildung als mehrstufiger Prozess betrachtet werden; seiner Weiterentwicklung können Professionstheorien (als Theorierahmen) dienen.

6.3.2.2 Skizzierung eines Theoriekonzepts

Aus den Professionstheorien verbinde ich für die hier zu leistende Theoriebildung 2 Theorielinien, die sich zunächst widersprechen, für eine Synthese aber in ihrem Absolutheitsanspruch reduziert und im Verhältnis zueinander gewichtet werden müssen.

Baumerts und Kunters (2006) Modell professioneller Handlungskompetenz, das aus Wissen und Können als Kern der Lehrerprofessionalität besteht, beruht auf der Kritik der Autorin vor allem an folgenden Aspekten des strukturtheoretischen und des strukturtheoretisch-rekonstruktiven Ansatzes: an der Erziehung der ganzen Schülerperson, an der Problematisierung des Arbeitsbündnisses, an der diffusen Sozialbeziehung zwischen Lehrkräften und Schülerschaft sowie an der grundsätzlichen Orientierung an psychotherapeutischen Strukturen. Dagegen betrachten Baumert und Kunter die Schülerschaft vor allem als Teilnehmer an einem Bildungsprogramm, „die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als (...) das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften“ (Baumert/Kunter 2006, S. 473), Lehrerhandeln als grundsätzlich an institutionelle Vorentscheidungen geknüpft, die Rollenbeziehung zwischen Lehrkräften und Schülerschaft als spezifisch und sachlich sowie die Schule als erzieherisch wirksam (aufgrund der kognitiven Herausforderungen ihres Bildungsprogramms, der sozialen Gestalt des Unterrichts, der Organisations- und Gelegenheitsstruktur des Schullebens) und als ausreichend elastisch für Heterogenität, Einzelfallprobleme und alle berufsmoralischen Verpflichtungen der

¹⁸¹ Die pädagogischen Berufe sind im soziologischen Professionsbegriff lediglich Semiprofessionen.

Lehrkraft¹⁸².

Dabei lassen Baumert und Kunter aber zum einen offen, auf welcher empirischen Grundlage sie ihre Aussagen über die ausreichende erzieherische Wirksamkeit und interne Elastizität von Schule treffen. Zum anderen gehen sie davon aus, dass erzieherische Besonderheiten Einzelfälle sind, was ebenfalls empirisch zu belegen wäre. Überdies widerspricht die Betrachtung der Schülerin bzw. des Schülers als Bildungsteilnehmer – statt als ganze, biographiegeprägte Person – dem erweiterten Lernbegriff, dem gemäß Lernen individualitätsbildend, entwicklungsbezogen und Voraussetzung für Bildung ist (vgl. Kapitel 2.1.3.2); die Schülerindividualität wirkt sich folglich (und das ist intendiert) im Lehr-/Lernprozess aus – ob die Lehrkraft sie ausblendet oder nicht (im ersten Fall eventuell unproduktiver) –, und ihre Reflexion gehört zum produktiven Lernen dazu. Nicht zuletzt ist die Konzentration auf die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht zwar angebracht, aber nicht hinreichend als professionelle Kompetenz gemessen an Bohls (2006) 8 Aufgabenfeldern der Lehrkraft (vgl. Kapitel 2.1.3.2); ebenso ist die Konzentration auf fachlich-methodische Kompetenzen gemessen an ihrer Dominanz in den Untersuchungsergebnissen der vorliegenden Studie angebracht, aber eben nicht hinreichend als Lehrerkompetenzprofil.

Darum verbinde ich hier beide Theorielinien: Wiewohl – gemäß dem strukturotheoretisch-rekonstruktiven Ansatz – das Verhältnis von Theorie (Wissenschaft) und Praxis (Handeln) spannungsreich bleibt, die Widersprüche im Lehrerhandeln nicht alle und dauerhaft auflösbar sind, die Lehrer-Schüler-Arbeitsbeziehung – obgleich institutionell gerahmt – kommunikativ eingefordert und eingelöst werden muss (manchmal mehrmals täglich), so ist – gemäß dem Ansatz von Baumert und Kunter (2006) – eine Konzentration auf das Kerngeschäft der Lehrkraft (das Zeigen statt des Unterrichtens) vorzunehmen, sind die fachlich-methodischen Lehrerkompetenzen in Bezug zu den anderen Kompe-

¹⁸² „In der Regel verfügt das institutionelle Arrangement auch über ausreichende interne Elastizität, um mit Heterogenität und der Besonderheit des Einzelfalls ohne Aufkündigung des institutionellen Rahmens umzugehen, der die von HELSPER als Antinomie beschriebene Spannung zwischen Distanz und Nähe durch eine Vorentscheidung zugunsten der professionellen Distanz entschärft.“ (Baumert/Kunter 2006, S. 472-473) Die 3 berufsmoralischen „Verpflichtungsaspekte (...) Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (...) sind im Rahmen des Organisationszwecks der Schule und des spezifischen Auftrags von Lehrkräften zu interpretieren. Dann ergeben sich daraus auch keine dilemmatischen oder gar antinomischen Handlungsanforderungen (...). Vielmehr reicht die Elastizität des Handlungssystems Unterricht und Schule aus, um durch sachliche und zeitliche Entkopplung jede dieser Verpflichtungen zum Recht kommen zu lassen. Dies beschreibt gleichzeitig eine zentrale Anforderung an die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Baumert/ Kunter 2006, S. 474).

tenzklassen zu setzen und ist der Anschluss an die internationale Standard- und Kompetenzmodelldiskussion zu suchen.

Zunächst skizziere ich den Begriff der ‚Professionalität‘ von Lehrkräften, um zu klären, was diese professionstheoretischen Überlegungen für professionelles Lehrerhandeln bedeuten; dabei ist festzuhalten, dass im beschriebenen Lehrbegriff (vgl. Kapitel 2.1.3.2) 2 Paradigmen von Lehrerprofessionalität (vgl. Rothland 2009, S. 495-497) bereits enthalten sind, nämlich das Expertise-Paradigma im individualisierten Zeigenkönnen und das Antinomie-Paradigma im Umgehen mit der lehrtypisch widersprüchlichen Grundstruktur. Hinzu tritt nun das Professions-Paradigma, das ich verbinde mit den oben stehenden Begriffen Kompetenz und Lehren: Lehrerprofessionalität umfasst demnach die personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen (als Selbstorganisationsdispositionen für die eigene physische und geistige Tätigkeit einschließlich einer professionellen Welt-sicht, des professionellen Habitus), die Lehren als individualisiertes Zeigenkönnen (für Individuen und soziale Gruppen im gesellschaftlich relevanten Bereich Schule mit komplexen Anforderungen, die in EULLE und BLL noch erhöht sind) realisieren; die Realisierung dieser Kompetenzen vermittelt zwischen Theorie und Praxis in ihrem Spannungsverhältnis (das eine für das Lehren typische widersprüchliche Grundstruktur aufweist), indem sie erstens das Wissen erfolgreich der Bewährungsdynamik der krisenreichen Praxis stellt, zweitens das wissenschaftliche Wissen, das praktische Handeln und ihr professionsspezifisches Verhältnis zueinander benennt und so drittens (Begründungs-)Wissen, Haltung und (Entscheidungs-)Handeln zu einer fallbezogenen Einheit verbindet (und das im Schulalltag oftmals in Sekundenschnelle).

Ich skizziere weiter und umreiße den Begriff der ‚Professionalisierung‘ von Lehrkräften: Erstens steht die Professionstheorie, zu der ich hier Bezüge herstelle, in der sozialwissenschaftlich-empirischen Tradition und setzt die grundsätzliche Erlernbarkeit erforderlicher Lehrerkompetenzen voraus; ich zähle dazu aber – entgegen dieser sozialwissenschaftlich-empirischen Tradition – auch personale und sozial-kommunikative Lehrerkompetenzen. Zweitens ist das Lehren als pädagogische Kompetenz nie abgeschlossen und immer wieder neu zu lernen oder zu transformieren (vgl. Kron 2001, S. 326); es entwickelt sich im Prozess der Professionalisierung. Sie schließt allgemeine Bildung als Prozess ein, entsteht im Zusammenspiel von Denken und Handeln, setzt erweitertes Lernen voraus, umfasst eine individuelle Lernbiografie, verläuft dynamisch ohne Einheitlichkeit oder Linearität und kann auch Regressionen und U-Kurven-förmige Verläufe haben (vgl. Bender-Szymanski 2008, S. 205); überdies schließt diese Professionalisierung den Anspruch auf Persönlichkeitsentwicklung in einer ‚erarbeiteten

Identität' (vgl. Plöger 2006c) ein, erfordert gemäß der Expertiseforschung lange Zeit, einen ‚berufslangen‘ Prozess (Daschner 2009, S. 490), dauerhafte und angeleitete Praxiserfahrungen (vgl. Blömeke 2009, S. 488) sowie das schrittweise Prozeduralisieren unterschiedlicher Wissensdimensionen unter Bezug auf die Praxiserfahrungen (vgl. Blömeke 2009, S. 486), was entscheidend ist für das kompetente Vermitteln im fallbezogenen Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis.

Ich weite meine Skizze aus: ‚Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ nenne ich den Gesamtprozess der professionellen Entwicklung (vgl. Kapitel 2.1.3.1) und insb. den Teil dieses Bildungsprozesses, der in einem systematischen Berufsausbildungsprozess stattfindet. In Abgrenzung zu Blömekes Unterscheidung¹⁸³ spreche ich von (Lehrerinnen- und) Lehrerbildung, weil dies der im Schulwesen – u. a. in Baden-Württemberg, und dieses Bundesland stellt das relevante Praxis-system für diese Studie dar – übliche Begriff ist. Er umfasst 3 Phasen: die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung und die dritte Phase oder Lehrerfortbildung; der in diesem Praxissystem etablierte Begriff ‚Lehrerausbildung‘ bezieht sich nur auf die erste und die zweite Lehrerbildungsphase.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist kein Randgebiet der empirischen Bildungsforschung mehr, sondern profitiert von dem großen Aufwind dieser Forschung in den letzten 10 Jahren (vgl. Bohl 2009a, S. 308). Dennoch liegen zur Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften bislang nur unzureichende Forschungserkenntnisse vor (vgl. Blömeke 2009, S. 489). Und hier soll diese Theoriebildung gemäß dem zweiten Teil meines Untersuchungsziels einen – wenngleich begrenzten – Beitrag leisten. Darum formuliere ich die grundsätzliche Fragestellung der ‚Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ (nach dem für Lehrkräfte heute erforderlichen Wissen, Einstellungen und Handlungskompetenzen, um die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben in der Institution Schule zu erfüllen; vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 2001, S. 191) um, indem ich sie ausrichte an und präzisiere anhand der beschriebenen Professionstheorie und sie in 2 Fragen ausdrücke.

Zunächst zur ersten Frage: Welcher Lehrerprofessionalität – also welcher personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen, um zu lehren (als individualisiertes Zeigenkönnen und Vermitteln im lehrtypischen Spannungsverhältnis zwischen

¹⁸³ ‚Lehrerbildung‘ kann von ‚Lehrerausbildung‘ so unterschieden werden, dass erstere geisteswissenschaftlich-hermeneutisch ausgerichtet ist und Persönlichkeitsmerkmale in den Mittelpunkt stellt, letztere hingegen sozialwissenschaftlich-empirisch ausgerichtet ist und erlernbares Wissen und Können in den Mittelpunkt stellt (vgl. Blömeke 2009, S. 483).

Theorie und Praxis) – bedarf es für EULLE und für BLL?

Für den Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis in EULLE und in BLL schließt diese Lehrerprofessionalität (entsprechend ihrer professionstheoretischen Konzeption und den geklärten Begriffen Kompetenz und Lehren) ein: das Durchschauen des Spannungsverhältnisses in der konkreten Krisensituation des Lehrens, das Benennen von Wissen und Können darin, das gedankliche oder gegenständliche Umgehen damit im Zusammenspiel von Denken und Handeln (unter den charakteristischen strukturellen Lehrbedingungen, angemessen an Didaktik und erzieherische Werthaltung, ausbalancierend und kreativ-konstruktiv, situations- und zweckangemessen sowie zielorientiert die komplexe Situation bewältigend), das Abstimmen von Wissen und Handlungslogik, ihr lehrbereichs- und fallspezifisches Organisieren, das Überbringen von Theorie und Praxis und so das Verbinden von (Begründungs-)Wissen, Haltung und (Entscheidungs-)Handeln zu einer fallbezogenen Einheit (– und das im Schulalltag vielfach in Sekundenschnelle).

Für das individualisierte Zeigenkönnen in EULLE und in BLL umfasst diese Lehrerprofessionalität das, was meine Praxisuntersuchung an empirischen Befunden liefert: Kompetenzprofile für EULLE- und für BLL-Lehrkräfte mit jeweils erhöhten Anforderungen; sie sind ausdifferenziert nach Schularten und Lehr-/Lernbereichen in 6 Profile (mit Schnittmengen) und dicht beschrieben als Kompetenzklassen (mit regelmäßigen Mustern), als Einzelkompetenzen (mit unterschiedlichen empirischen Erhärtungsgraden sowie mit Schnittmengen zwischen den Schularten und Lehr-/Lernbereichen) sowie als Teilkompetenzen.

Zusammengefasst besteht Lehrerprofessionalität für EULLE und für BLL aus lehr-/lernbereichs- und schulartspezifischen Kompetenzprofilen (mit erhöhten Anforderungen und näher bestimmt über Kompetenzklassen, Einzelkompetenzen und Teilkompetenzen) für individualisiertes Zeigenkönnen sowie situatives Durchschauen und In-Übereinstimmung-Bringen der lehrtypischen Theorie-Praxis-Spannung zur fallbezogenen Einheit von (Begründungs-)Wissen, Haltung und (Entscheidungs-)Handeln der Lehrkraft.

Diese Beschreibung der Lehrerprofessionalität für EULLE und für BLL ist die Zielperspektive einer theoretischen Konzeption des Professionalisierungsprozesses und hat also solche zum einen legitimierende Funktion (vgl. Arbeitsthese 4.2): Der Anspruch auf Professionalisierung ist von deren Ziel her begründet. Zum anderen hat die beschriebene Lehrerprofessionalität heuristische Funktion: Neue Erkenntnisse über Fragen, Aufgaben und Wege der Professionalisierung sind gefunden und können zielgerichtet gesucht werden. Überdies verleiht insb. die Spezifik der empirisch erhobenen EULLE- und der BLL-Kompetenzprofile – ihre inhaltliche Spezifik (begriffliche Klarheit, Begrenztheit und Systematik)

und ihre Spezifik im Verhältnis zueinander (Lehr-/Lernbereiche) – dieser Bestimmung von Lehrerprofessionalität die strukturierende Funktion, Inhalte zu konzentrieren und zu gewichten. Mit den beiden letztgenannten Funktionen ist die Beschreibung von Lehrerprofessionalität als Orientierungskriterium eines Professionalisierungskonzepts – und somit auch Arbeitsthese 4.1 – bestätigt. Eine kritische Funktion des Theorieangebots (als zweiter Teil des Beurteilungskriteriums neben der legitimierenden Funktion) beleuchte ich unter möglichen Anschlüssen im Praxissystem (vgl. Kapitel 6.3.3).

Ich verdichte die Theorieskizze: In seiner heuristischen Funktion gewinnt dieser Begriff von Lehrerprofessionalität für EULLE und für BLL aus den empirischen Befunden der Praxisuntersuchung weitere Erkenntnisse über die Verallgemeinerbarkeit der Kompetenzansprüche, die Bedeutung der multiperspektivischen Datenbasis, das Übergewicht der fachlich-methodischen Kompetenzklasse sowie die Realschulspezifika der empirischen Daten; in seiner strukturierenden Funktion gewichtet er die Kompetenzen. Die Darlegung beider Funktionen ermöglicht es, die EULLE- und BLL-bezogene Lehrerprofessionalität neu zu fassen:

Die erhobenen Kompetenzansprüche (zusammengefasst in Kompetenzprofilen) sind komplexe Deutungssysteme der Expertinnen und Experten in ihrem Alltag, subjektive Theorien. Als solche sind die Kompetenzansprüche (und -profile) handlungsleitend und damit wichtig zur Klärung menschlichen Verhaltens, also des Verhaltens der Expertinnen und Experten in ihrem EULLE- und BLL-bezogenen Alltag/Praxissystem. Es liegt nahe, sie nicht nur als Aussage über sich selbst zu betrachten, sondern ihnen auch einen relevanten Aussagewert für das Forschungsthema (die für EULLE und BLL erforderlichen Lehrerkompetenzen) zuzuschreiben, weil (a) die Ergebnisse empirisch gründlich erhoben sind, (b) die Befragten Expertenstatus haben, (c) die Ergebnisse theoriegebunden sind sowie (d) es die Befragten (als Vertreterinnen und Vertreter der Gruppen) sind, die sich im EULLE- und BLL-bezogenen Praxissystem verhalten und dort die Theorieofferte auf ihren Nutzen begutachten und gegebenenfalls umsetzen. Dies bestätigt zum einen, dass die beschriebene Lehrerprofessionalität von der Ebene der individuellen subjektiven Theorien verallgemeinernd auf eine Bedeutungs- und Wirksamkeitsebene zu heben ist.

Somit ist zum anderen bestätigt, dass gerade aufgrund der multiperspektivischen Datenbasis (mittels mehrerer Expertengruppen) Anschlüsse im Wissenschafts- (und im Praxis-)System möglich sind – und somit hat Arbeitsthese 5.3 Bestand.

An dieser Stelle gilt es auch zu erkennen, welche Bedeutung das große Übergewicht (in Klassengröße, Nennungshäufigkeit, Überrepräsentation, Zahl an

Kompetenzen mit einer eher starken bzw. mit der stärksten und gesichertsten Übereinstimmung sowie der als hoch bedeutsam bewerteten EULLE-Items in Interviewteil II) der fachlich-methodischen Kompetenzklasse in allen Praxisuntersuchungsteilen hat (das ja die Arbeitsthesen 2.2, 3.2, 7.1 und 7.2 teilweise widerlegte). Die Dominanz der fachbetonten Qualifikationen steht für eine Dominanz der Selbststeuerungsstrategien im Vergleich zu den personalen, den aktivitäts- und umsetzungsorientierten sowie den sozial-kommunikativen Selbstorganisationsstrategien. Zu ihnen verhalten sich die fachlich-methodischen Kompetenzen als Prämisse (vgl. Kapitel 2.1.3.3), und dies kann ihr Übergewicht kompetenztheoretisch erklären: Es bedarf einer breiten Basis an Selbststeuerungsstrategien, um darauf die Selbstorganisationsstrategien aufzubauen. Denn die personalen, aktivitäts- und umsetzungsorientierten sowie sozial-kommunikativen Selbstorganisationsstrategien fordern von der Lehrkraft, sich permanent an den konkreten Schülern und ihren Lernprozessen in der Praxis zu orientieren aufgrund der Komplexität, Mehrdeutigkeit, erhöhten Widersprüchlichkeit und Vorläufigkeit von Ziel und Weg des Lehrens in EULLE und BLL. Zusammengekommen entsprechen bzw. übersteigen diese 3 Klassen das Gewicht der Selbststeuerungsstrategien, die einen schnellsten Weg zum Ziel, nach Plan (Theorie) verlaufende Problemlösungsprozesse und die Orientierung an Inhalten erfordern – und so nicht hinreichend sind für das Lehren; in ihrem Verhältnis zu den Selbststeuerungsstrategien sind die Klassen der Selbstorganisationsstrategien also zusammengekommen zu betrachten. Professions- und erkenntnistheoretisch betrachtet entspricht das Übergewicht fachbetonter Qualifikationen zum einen der sozialwissenschaftlich-empirischen Tradition, den Fokus bewusst auf fachliche und methodische statt auf personale Kompetenzen zu legen. Zum anderen spricht auch manches dafür, dass die fachlich-methodischen Lehrerkompetenzen augenfälliger, gesicherter und trennschärfer sind und auch darum häufiger ausgesagt (und erhoben) werden (vgl. Kapitel 4.6). Alle 3 Erklärungsansätze schließen einander nicht aus, sondern verdichten sich vielmehr zu dieser Interpretation: In den Kompetenzprofilen von Lehrerprofessionalität für EULLE und für BLL sind die (3 Klassen der) Selbstorganisationsstrategien (zusammengekommen) in einer breiten Basis fachlich-methodischer Kompetenzen verankert, die besonders übergewichtig genannt werden, aber darum nicht besonders wichtig sind; vielmehr trägt diese Verankerung bei zum individualisierten Zeigenkönnen in einer fallbezogen vermittelten Einheit von (Begründungs-)Wissen, Haltung und (Entscheidungs-)Handeln der Lehrkraft. Hiermit ist auch Forschungsfrage 7 beantwortet.

In der Expertenbefragung und in ihrer Zusammenführung mit der Dokumentenanalyse sind sowohl die EULLE- als auch die BLL-Kompetenzprofile spezi-

fisch für Grund-, für Haupt- und für Realschulen bei existierenden Schnittmengen; somit ist die Bedeutung der Schularten für das EULLE- und für das BLL-Profil hoch und trägt u. a. dazu bei, dass die Profile begrifflich klar, begrenzt und systematisch sind (vgl. Forschungsfrage 8, Arbeitsthesen 6.1, 6.2, 8.1 u. 8.2; Kap. 5.10.3, 5.10.5). Dabei übertrifft die Realschulspezifität die anderen Schulartprofile, was sich auf 6 Ebenen (Einzelkompetenzen, Übereinstimmungen, Bedeutungszuschreibungen, Muster 2, 5, 4 u. 6, Interviewteil II, Teilkompetenzen) abbildet. Ich sehe 2 erkenntnistheoretische Erklärungsansätze für die subjektiven Theorien der schulischen Expertinnen und Experten: Zum einen ist die Realschule im baden-württembergischen Schulwesen, dem Praxissystem der befragten Expertinnen und Experten, die mittlere Schulart der weiterführenden Schulen zwischen Hauptschule und Gymnasium; dies könnte unter den Expertinnen und Experten dazu führen, aufgrund der Sandwich-Stellung der Realschule besonders markige Aussagen zu treffen, um diese Schulart legitimierend abzugrenzen. Zum zweiten werden in der ersten und zweiten Phase der baden-württembergischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Grund- und die Hauptschullehrkräfte in einem gemeinsamen Studiengang ausgebildet und tragen später auch die doppelte Berufsbezeichnung ‚Grund- und Hauptschullehrer‘; dies könnte unter den Expertinnen und Experten die Unterscheidung beider Lehrämter und der erforderlichen Kompetenzprofile mindern. Gleichwohl reichen beide Erklärungsansätze nicht aus, denn die hohe Bedeutung der Schularten für die Kompetenzprofile bleibt bestehen, und die außerschulischen Expertinnen und Experten sind von diesen Erklärungsmustern nicht tangiert – aber gerade ihre Einschätzungen haben sich im lehr-/lernbereichsspezifischen Vergleich als überwiegend standpunktspezifisch erwiesen (vgl. Kapitel 5.8.3). Überdies ist es im Sinne meiner Gütekriterien legitim und wissenschaftlich sinnvoll, die Interessengebundenheit der Expertinnen und Experten zu hinterfragen, aber nicht ihren Status grundsätzlich in Zweifel zu ziehen. Vielmehr bleibt – aber mit angemessener Vorsicht in der Diktion – die Realschulspezifität bestehen neben der Bedeutung aller Schularten für die EULLE- und die BLL-Kompetenzprofile.

Nach diesen 4 heuristischen Perspektiven auf die Lehrerprofessionalität für EULLE und für BLL nehme ich nun noch die strukturierende Perspektive ein; sie füllt die vorliegende Theorieskizze weiter, indem sie Kompetenzen in den Profilen gewichtet: In der Zusammenführung der Expertenbefragung und der Dokumentenanalyse umfassen die 6 lehr-/lernbereichs- und schulartspezifischen Kompetenzprofile durchschnittlich je 27 (zwischen 25 und 30) Einzelkompetenzen; aufgrund der schulartübergreifenden Schnittmengen umfassen die EULLE-Profile insgesamt 36 und die BLL-Profile insgesamt 40 Einzelkompetenzen – wobei sowohl in der schulartübergreifenden als auch -spezifischen

Betrachtung je insgesamt 28 Kompetenzen ohne Angaben der Schulart oder in unterschiedlicher Kombination der Schulart hinzukommen (vgl. Kapitel 6.2.4.1). Dieser Umfang auf der einen und ein weiterer empirischer Befund auf der anderen Seite legen die Frage nahe, ob die Einzelkompetenzen innerhalb ihres Profils unterschiedlich bedeutsam sind; hierbei greife ich zurück auf die empirischen Erhärtungsgrade der Kompetenzen entsprechend ihrer Nennungshäufigkeit. Die am stärksten empirisch erhärteten (weil sowohl in der Expertenbefragung überdurchschnittlich häufig als auch in der Dokumentenanalyse benannten; vgl. Kapitel 6.2.2) 18 Kompetenzen – 17 für EULLE und 16 für BLL mit einer Schnittmenge von 15 – interpretiere ich hier als prioritär in der Lehrerprofessionalität:

Lehr-/Lernbereiche: Kompetenzklassen:	Prioritär in den Kompetenzprofilen von Lehrerprofessionalität: für	
	EULLE 17 Kompetenzansprüche	BLL 16 Kompetenzansprüche
personal (2)	professionelles Selbstverständnis (GS/HS/RS) Lernbereitschaft (GS/HS/RS) Erfahrungswissen (GS/HS/RS)	
aktivitäts- und umsetzungsorientiert (4)	Fähigkeit, Schüler(innen) zu motivieren (unterschiedl. Schulartkombinationen) Einsatzbereitschaft (unterschiedl. Schulartkombinationen) Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen (GS/HS/RS)	
fachlich-methodisch (10)	zielsprachliche Kompetenz (GS/HS/RS) interkulturelle/s Fähigkeit/Wissen (GS/HS/RS) didaktische Kompetenz (GS/HS/RS) Fachkompetenz im Sachfach/Sachkompetenz (GS/HS/RS) fremdsprachendidaktische Fähigkeit (GS/HS/RS) entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen (GS/HS/RS) Medienkompetenz (unterschiedl. Schulartkombinationen) Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen (unterschiedl. Schulartkombinationen) Fähigkeit, Bezüge in/zur Europa zu vermitteln (GS/HS/RS)	
sozial-kommunikativ (2)	Kooperationsbereitschaft/-fähigkeit (GS/HS/RS) Teamfähigkeit (GS/HS/RS)	

Abb. 164: Insg. 18 prioritäre Kompetenzbezeichnungen in der Lehrerprofessionalität

Dass ich diesen 18 Kompetenzen in den Lehrerkompetenzprofilen interpretierend Priorität gebe, rechtfertige ich also aus Validitätsgründen. Dazu liegen keine inhaltlichen Gegenargumente vor (weder empirisch belegte inhaltliche Gründe für andere Priorisierungen noch Fragen an die inhaltliche Plausibilität der oben stehenden Auflistung), die dazu führen würden, dass ich inhaltlichen Argumenten Vorrang vor den Verfahrensargumenten zu geben hätte.

Ich fasse meine Theorieskizze von Lehrerprofessionalität für EULLE und für

BLL gemäß diesen neuen Erkenntnissen (über die Verallgemeinerbarkeit, multiperspektivische Datenbasis, fachlich-methodische Klasse und Realschulspezifik) und inhaltlichen Konzentrationen (von Kompetenzen in den Profilen) abschließend so zusammen: Die (auf einer multiperspektivischen Datenbasis erhobene, dicht beschriebene und auf ein allgemeines Bedeutungs- und Wirksamkeitsniveau verallgemeinerte) Lehrerprofessionalität für EULLE und für BLL besteht aus 6 jeweils lehr-/lernbereichsspezifischen sowie grund-, haupt- und insb. realschulspezifischen Kompetenzprofilen für individualisiertes Zeigenkönnen in einer fallbezogen vermittelten Einheit von (Begründungs-)Wissen, Haltung und (Entscheidungs-)Handeln der Lehrkraft; die Profile weisen erhöhte Anforderungen auf, sind näher bestimmt über Kompetenzklassen, Einzel- und Teilkompetenzen, deren personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie sozial-kommunikative Kompetenzen bedeutsam in einer breiten Basis fachlich-methodischer Kompetenzen verankert sind, und umfassen in konzentrierter Form¹⁸⁴ vor allem 18 Kompetenzen.

Nun zur zweiten Frage, in die ich die grundsätzliche Fragestellung der ‚Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘ umformuliere: Welche Lehrerprofessionalisierung führt zu der so beschriebenen Professionalität?

Theoretisch betrachtet geht es in hierbei um Kompetenzentwicklungsmodelle.

Sie „analysieren [den; Sc. R.] Erwerbsprozess beim Kompetenzaufbau – oft dargestellt im Bild der Reflexionsspirale (...). Sie werden genutzt, um Ansprüche an und Konzepte für die Lehreraus- und -fortbildung zu formulieren“ (vgl. Fichten/Meyer 2006, S. 267).

Wie oben bereits geklärt, umfasst Lehrerprofessionalisierung als berufslanger Bildungsprozess eine individuelle, dynamische, nonlineare Biografie erweiterten Lernens einschließlich Persönlichkeitsentwicklung, (dauerhafter, angeleiteter) Praxiserfahrungen und (unter Bezug auf sie) schrittweiser Wissensprozeduralisierung, um individualisiert zeigen zu können und dabei fallbezogen Theorie und Praxis übereinzubringen. Die Erlernbarkeit der Lehrerkompetenzen bedeutet (nicht nur wegen der personalen und sozial-kommunikativen Lehrerkompetenzen), dass aufgrund individueller Prädispositionen, System- und anderer Rahmenbedingungen nicht jede Lehrkraft jede Kompetenz in jedem beliebigen Maß ausbilden kann.

Als für diese Lehrerprofessionalisierung förderliche Faktoren gelten Interaktionsdyaden und Systeme (Schule, Schularat, Schulverwaltung, Bildungspolitik etc.)

¹⁸⁴ Diese konzentrierte Form, die nur 18 Kompetenzen umfasst, blendet die schulart- und lehr-/lernbereichsspezifischen Unterschiede und die weniger häufig erhobenen Kompetenzansprüche bewusst aus. Von diesen 18 Kompetenzen gelten 15 für beide Lehr-/Lernbereiche und 14 für alle 3 Schularten; eine Schnittmenge aller Schularten und Lehr-/Lernbereiche besteht im engsten Sinne aus 11 Kompetenzen.

– sie können hemmend oder fördernd sein (vgl. Bauer 2009) – (Selbst-)Evaluation und systematisches Feedback über die Wirksamkeit des eigenen Handelns (Bauer 2009, S. 234), Lehrerforschung (auch *practitioner research* genannt) mit einem prozessinitiiierenden und strukturgebenden Stützsysteem (vgl. Fichten/Meyer 2006, S. 267 und 278-279), die Auseinandersetzung mit immer neuen lehrspezifischen Herausforderungen (Bender-Szymanski 2008, S. 205) sowie allgemeine Lebenszufriedenheit (Bauer 2009, S. 234).

Unter den empirischen Befunden meiner Praxisuntersuchung sind für die Lehrerprofessionalisierung die Schnittmengen zwischen den EULLE- und den BLL- sowie zwischen den 6 lehr-/lernbereichs- und schulartspezifischen Lehrerkompetenzprofilen von besonderem Interesse: Von den 84 Kompetenzansprüchen in der Zusammenführung der Dokumentenanalyse und der Expertenbefragung sind 20 Kompetenzen spezifisch für EULLE, 24 spezifisch für BLL, und 46 (also gut die Hälfte aller Ansprüche) bilden die Schnittmenge beider Lehr-/Lernbereiche (und 6 sind Doppelnennungen; vgl. Kapitel 6.2.2). Diese Schnittmenge, genauer ihre schulartspezifischen Teilmengen, bedeutet lerntheoretisch betrachtet, dass die Lehrerprofessionalisierung für EULLE und für BLL besonders zu vernetzen ist – in der Lernbiografie der einzelnen Lehrkräfte und in den Phasen und Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese Schnittmengen der Lehrerkompetenzprofile sind also besonders bedeutsam für Lernfortschritt und -erfolg in der Lehrerprofessionalisierung; unklarer ist die Bedeutung für Professionalisierungsfortschritt und -erfolg allerdings bei einigen Kompetenzbezeichnungen (wie z. B. Mündigkeit), über deren genaue Bedeutung kein bildungstheoretischer Konsens besteht.

So fasse ich abschließend meine Theorieskizze von Lehrerprofessionalisierung für EULLE und für BLL zusammen: ein berufslanger Bildungsprozess (als individuelle, dynamisch-nichtlineare Biografie erweiterten Lernens einschließlich Persönlichkeitsentwicklung, dauerhafter und angeleiteter Praxiserfahrungen sowie schrittweiser Wissensprozeduralisierung), um individualisiert zeigen zu können und dabei fallbezogen Theorie und Praxis übereinzubringen (mittels lehr-/lernbereichs- und schulartspezifischer Kompetenzprofile); dieses Lernen ist (selbstverständlich) nicht uneingeschränkt machbar, aber mit bestimmten Faktoren zu fördern und in den Schnittmengen der 6 Kompetenzprofile (das sind vor allem 18 Kompetenzen; 11 davon gelten für alle 3 Schularten und alle 2 Lehr-/Lernbereiche) besonders zu vernetzen.

Neben diesem theoretischen Blick werden auf die Frage nach der Lehrerprofessionalisierung vor allem die Anschlüsse im Praxissystem (vgl. Kapitel 6.3.3) Antworten geben.

6.3.3 Theorieofferte: Anschlüsse im Praxissystem

6.3.3.1 Dreidimensionale Anschlussuche

Diese Theorieskizze von EULLE- und von BLL-bezogener Lehrerprofessionalität und -professionalisierung kann zu einer Offerte an das Praxissystem werden, wenn zu ihm Bezüge herstellbar sind. Andockimpulse hierfür sind Entwicklungen in Gesellschaft und Sozialisationsbedingungen, in Bildungspolitik und (Theorien) schulischer Binnenstruktur. Der engere Anwendungskontext dieser Studie ist EULLE und BLL in baden-württembergischer Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Um hier mögliche Andockstellen zu identifizieren und theoretisch-systematisch darzustellen (vgl. Kapitel 6.3.3.2) sowie mit Beispielen zu belegen (vgl. Kapitel 6.3.3.3), unterscheide ich insgesamt 8 Elemente auf den 3 Koordinaten ‚Bereich‘, ‚Ebene‘ und ‚Prozess‘:

- Bereiche des Praxissystems: erstens das Praxissystem Schule mit den Schularten Grund-, Haupt- und Realschule in Baden-Württemberg sowie zweitens das Praxissystem Lehrerinnen- und Lehrerbildung als mehrstufiger Professionalisierungsprozess mit der ersten bis dritten Phase in Baden-Württemberg;
- Ebenen in diesen beiden Praxissystembereichen: erstens die Ebene der individuellen Lehrkraft (ihres intrapersonalen, berufslangen Bildungsprozesses und ihres interpersonalen, erweiterten Lehr-/Lernprozesses), zweitens die Ebene von Struktur und Funktion (im jeweiligen Praxissystembereich) sowie drittens die Ebene von Organisation und Entwicklung (als organisatorisches Ausbalancieren der Strukturen und Funktionen sowie als institutionell-systemisches Weiterentwickeln);
- Prozesse in den beiden Praxissystembereichen und auf diesen 3 Ebenen: erstens Zielsetzungsprozesse, zweitens Steuerungsprozesse (Input- und Outputsteuerung¹⁸⁵) und drittens Evaluationsprozesse (Selbst- und Fremdevaluation).

Diese Koordinaten ermöglichen im EULLE- und im BLL-bezogenen Praxissystem eine dreidimensionale Suche nach möglichen Anschlüssen meiner Untersuchungsergebnisse, um sie strukturiert und feinfühlig vom Wissenschafts- ins Praxissystem zu übersetzen.

¹⁸⁵ „In- und Output stehen in einem spannungsreichen Verhältnis, das nicht einseitig (...) aufgelöst und auch nicht perfekt harmonisiert werden kann. (...) Das Lehren und Lernen ist grundsätzlich nicht delegierbar. (...) Steuerungsprobleme gibt es in solchen Zusammenhängen sowohl auf individueller als auch auf organisatorischer und systemischer Ebene (...). Statt vom Anfang oder vom Ende her gesteuert werden zu können, vermitteln sie [die Bildungsprozesse; Sc.-R.] auf mannigfaltige Weise zwischen Input und Output.“ (Benner 2009, S. 51)

6.3.3.2 Anschlüsse in den Praxissystembereichen Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Zielsetzungs-, Steuerungs- und Evaluationsprozesse beider Praxisbereiche ergeben auf den 3 Ebenen insgesamt mindestens 40 Anwendungsmöglichkeiten der vorliegenden Theorieskizze; sie beschreibe ich zunächst für die Schnittmenge von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dann ausschließlich für die Schule, dann ausschließlich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in allen 3 Phasen und zuletzt ausschließlich für die erste Lehrerbildungsphase. Zur Bedeutung dieser Beschreibung sind 2 Einschränkungen zu machen: Für das Praxissystem Lehrerinnen- und Lehrerbildung prüft und differenziert die Beschreibung zum einen nicht, zu welchen Aspekten (also Kompetenzen der Profile) die jeweilige Lehrerbildungsphase beitragen soll (gemäß ihrer Funktion) und kann (gemäß ihrer Struktur und empirische Befunde); diese Fragen sind in der empirischen Lehrerbildungsforschung kaum bearbeitet und teilweise auch nur vom Praxissystem selbst zu beantworten. Für das Praxissystem Schule soll zum anderen die theoretische Beschreibung der Lehrerkompetenzprofile (mit ihren Praxisbezügen für die einzelne Lehrkraft) kein Organisationsdefizit auf individueller Ebene (also zu Lasten der Lehrkraft) wettmachen; die ermittelten Kompetenzen sollen nicht Lehrkräfte für eine Schule funktionstüchtig machen, die vor allem umgestaltet werden müsste.

In der Schnittmenge von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegen 7 mögliche Praxisbezüge meiner Theorieskizze (vgl. Abb. 165):

Erstens kann sie aufgrund ihrer multiperspektivischen Datenbasis (mittels mehrerer Expertengruppen) in Evaluationsprozessen auf der Ebene von Struktur und Funktion möglicherweise dazu beitragen, das Verhalten der (von den Expertinnen und Experten vertretenen) Gruppen Beteiligter in ihren Aufgabenbereichen bezüglich EULLE- und bezüglich BLL-Lehrerprofessionalität und -professionalisierung zu erklären (vgl. These 5.3). Zweitens ermöglicht die Multiperspektivität auf der Ebene von Organisation und Entwicklung in Steuerungsprozessen beider Systembereiche, dieses Verhalten weiterzuentwickeln. Dies scheint aufgrund der Expertenbefragung aus 2 Gründen umsetzbar: zum einen weil ich die Gruppen Betroffener im Praxissystem beteiligte (vgl. Senge 2003) an meiner Theoriebildung mittels der Expertenbefragung; zum anderen weil im EULLE- und im BLL-Itemset der Expertenbefragung die hohe Zahl an Items mittlerer Bedeutsamkeit für einen hohen Konsens und eine hohe Zustimmungsfähigkeit entsprechender Aspekte in Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung spricht. Beide Praxisbezüge der Theorieskizze bestätigen Arbeitsthese 5.3; die Skizze umfasst also das Wie und das Was sozialen Handelns,

seinen subjektiven Sinn und seine Bedingungskonstellationen und dient auch somit dem Untersuchungsziel. Überdies kann die Theorie ein Orientierungskriterium bieten (vgl. These 4.1), um drittens auf der Ebene von Struktur und Funktion sowie viertens auf der Ebene der individuellen Lehrkraft EULLE- und BLL-Lehrerprofessionalität in Zielsetzungsprozessen zu beschreiben. Die Skizze kann fünftens auf der individuellen Ebene dazu nützen, Selbstwirksamkeitserwartungen zu steuern. Und sie steht als Beurteilungskriterium (vgl. These 4.2) zur Verfügung, um sechstens auf strukturell-funktionaler Ebene und siebtens auf individueller Ebene EULLE- und BLL-Lehrerprofessionalisierung als Entwicklungsstand zu evaluieren.

Prozess: Ebene:	Zielsetzungsprozesse: die Theorieskizze als Orientierungskriterium	Steuerungsprozesse	Evaluationsprozesse: die Theorieskizze als Beurteilungskriterium
Indiv. Lehrkraft in beiden Praxisbereichen	Zielbeschreibung von EULLE- und von BLL-Lehrerprofessionalität	Lenkung der Selbstwirksamkeitserwartungen	Erkennen von Entwicklungsständen d. EULLE-/BLL-Professionalisierung Erklären d. Verhaltens der Beteiligten in ihren Aufgabenbereichen bzgl. Lehrerprofessionalität u. Lehrerprofessionalisierung
Struktur und Funktion beider Praxisbereiche			
Organisation und Entwicklung beider Praxisbereiche		Weiterentwicklung des Verhaltens der Beteiligten in ihren Aufgabenbereichen bzgl. EULLE- u. BLL-Lehrerprofessionalität/-professionalisierung	

Abb. 165: Praxisbezüge (der Theorieskizze) als Schnittmenge der Bereiche Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ausschließlich im Praxisbereich Schule liegen 9 Anwendungsbezüge für die vorliegende Theorieskizze (vgl. Abb. 166); hierbei ist die Ebene der individuellen Lehrkraft nicht eingeschlossen, denn sie stelle ich bei der nach Praxisbereichen getrennten Betrachtung unten im Bereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar, weil eine gesplittete Darstellung zu Lasten der inhaltlichen Klarheit und stringenten Darstellung des individuellen Bildungsprozesses als Ganzes (mit interpersonaler und intrapersonaler Seite) ginge:

Auf der Ebene von Organisation und Entwicklung von Schulart und Einzelschule könnte die Theorieskizze zu EULLE- und BLL-bezogener Lehrerprofessionalität und -professionalisierung einbezogen werden erstens in den Zielset-

zungsprozess von Innovationen (in den Feldern EULLE und BLL) durch die Bildungspolitik und -verwaltung sowie zweitens von Profilschärfung (mittels EULLE- oder BLL-Profil) durch die Einzelschule. Dies gilt z. B. für den Zielsetzungsprozess der landesweiten Ausweitung bilingualer Module, der BLL-Modulpflicht aller baden-württembergischen Realschulen ab dem Schuljahr 2011/2012 und der Einrichtung weiterer bilingualer Züge an Realschulen ab Schuljahr 2010/2011 (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2009). Auf derselben Ebene liegt als denkbarer Nutzen drittens der Steuerungsprozess der Lehrerbedarfsfeststellung seitens Einzelschule und seitens Schulverwaltung. Viertens legitimieren die Untersuchungsergebnisse als Beurteilungskriterium im Evaluationsprozess die EULLE- und BLL-bezogene Personalentwicklung. Anschlüsse für die Theorieskizze auf der Ebene von Struktur und Funktion befinden sich viertens in den Steuerungsprozessen von Lehrereinstellung und -zuweisung für EULLE und BLL durch die Schulverwaltung sowie fünftens von Personalentwicklung (mittels schulartscharfer Stellenausschreibung und -auswahl) für EULLE und BLL durch die Einzelschule. Hier können sich an die kritische Theoriefunktion, EULLE- und BLL-Lehrerprofessionalität zu beurteilen (vgl. These 4.2), sechstens Steuerungsprozesse von Lehrauftragsverteilung, siebtens Evaluationsprozesse der inneren Schulentwicklung und achtens Zielsetzungsprozesse von schulinternen Lehrerfortbildungskonzepten anschließen.

Prozess: Ebene:	Zielsetzungsprozesse: die Theorieskizze als Orientierungskriterium	Steuerungsprozesse	Evaluationsprozesse: die Theorieskizze als Beurteilungskriterium
Indiv. Lehrkraft	vgl. Darstellung des Praxisbereichs Lehrerbildung (Abb. 167)		
Struktur u. Funktion des Praxisbereichs Schule	schulinterne Lehrerfortbildungskonzepte entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> Lehrereinstellung u. -zuweisung für EULLE u. BLL durch die Schulverwaltung; Personalentwicklung (als schulartscharfe Stellenaus-schreibung und -auswahl) für EULLE und BLL durch die Einzelschule; Lehrauftragsverteilung in der Einzelschule 	innere Schulentwicklung
Organisation u. Entwicklung des Praxisbereichs Schule	<ul style="list-style-type: none"> Innovationen in den Feldern EULLE/BLL durch die Bildungspolitik und -verwaltung; Profilschärfung der Einzelschule (EULLE oder/und BLL-Profil) 	Lehrerbedarfsfeststellung seitens Einzelschule und Schulverwaltung	Legitimation der EULLE- und BLL-bezogenen Personalentwicklung

Abb. 166: Praxisbezüge (der Theorieskizze) im Bereich Schule

Ausschließlich im Praxisbereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung für EULLE und für BLL – und dort alle 3 Lehrerbildungsphasen betreffend – ergibt die dreidimensionale Suche 24 Anwendungsmöglichkeiten für meine Theorieskizze von Lehrerprofessionalisierung (vgl. Abb. 167):

Organisations- und entwicklungsbezogen legt die Theorieskizze qualitative und quantitative Aspekte für die EULLE- und die BLL-Lehrerbildung¹⁸⁶ nahe: im Zielsetzungsprozess der Lehrerbildungsphasen erstens Kohärenz der 3 Lehrerbildungsphasen (Aufgabenteilung, Koordination und Kooperation) herzustellen

¹⁸⁶ „Es geht auch darum, die Ausbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die ‚neuen‘ Herausforderungen im bilingualen Lehren und Lernen zu forcieren (...) und vor allem in der notwendigen Breite anzubieten.“ (Mentz 2007, S. 55) „Künftige bilinguale Sachfachlehrer sollten in der ersten wie in der zweiten Phase besser und gezielter auf ihre Tätigkeit [in BLL; Sc.-R.] vorbereitet werden. Eine solche Ausbildung sollte auf die Entwicklung spezifischer Kompetenzen und Kenntnisse fokussieren“ (Krechel 2005b, S. 15-16). Bislang verlangen hierfür nur einige wenige Länder in Europa von ihren Lehrkräften Qualifikationen, die über die Ausbildung als Sachfachlehrkraft hinausgehen; wo doch, bezieht sie sich überwiegend auf zielsprachliche Kenntnisse (vgl. Eurydice 2006, S. 41).

len¹⁸⁷, zweitens die in der Theorieskizze vorliegende Gewichtung der Kompetenzklassen vorzunehmen, drittens die beschriebenen Einzel- und Teilkompetenzen anzustreben und viertens sie gemäß ihrer schulartspezifisch erhobenen Unterschiede zu differenzieren. Fünftens bedarf die dritte Phase der Lehrerinnen und Lehrerbildung, die Lehrerfortbildung, im Kontext von Qualitätsmaßnahmen – wie der Ausweitung des BLL an baden-württembergischen Realschulen – einer Neukonzeption¹⁸⁸, denn einerseits ist ihre bisherige Wirksamkeit begrenzt (vgl. Bohl 2009a, S. 307), und andererseits kann sie aber ein Instrument für Schulentwicklung sein (vgl. Daschner 2009, S. 491); dazu dienen empirisch (und strategisch) fundierte und zu den anderen Lehrerbildungsphasen kohärente Konzepte, die sich auf die vorliegende Theorieskizze stützen könnten. Als Orientierungskriterium eines EULLE- und BLL-bezogenen Professionalisierungskonzepts kann die Skizze sechstens die heuristische Funktion anbieten, im Zielsetzungsprozess neue Erkenntnisse über Fragen der Lehrerprofessionalisierung für EULLE und für BLL zielgerichtet zu finden. So könnte siebentens die Schnittmenge der EULLE- und der BLL-Kompetenzprofile dazu führen, bei der Ausweitung von BLL synergetisch EULLE mitzuplanen, und achterns die Schnittmengen zwischen allen 6 Lehrerkompetenzprofilen als Kerngeschäft der EULLE- und BLL-bezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erkannt werden. Im Steuerungsprozess der Lehrerbildungsphasen wären diese Schnittmengen neuntens prioritär umzusetzen. Zehntens wäre im Evaluationsprozess die Zielorientierung der Lehrerbildungsphasen und elftens ihre Lernprozessorientierung zu erhöhen. Nicht zuletzt legitimiert die Theorieskizze als Beurteilungskriterium zwölftens die Organisationsentwicklung der auf EULLE und auf BLL bezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung; und sie liefert dreizehtens einen Beitrag, um die Wirksamkeit einer – zu den anderen Lehrerbildungsphasen kohärenten – Neukonzeption der Lehrerfortbildung für EULLE und BLL zu erfassen und zu verbessern.

Strukturell-funktional kann meine Theorieskizze erstens im Zielsetzungsprozess mit ihrer heuristischen Funktion möglicherweise zu neuen Erkenntnissen über

¹⁸⁷ Zu dieser Kohärenz zählen auch die Rahmenbedingungen der Lehrerbildungsphasen, nämlich dass Organisation, Kompetenzen und Ressourcen kohärent definiert sind sowie Schul-, Unterrichtsorganisation und Weiterbildung kohärent eingebettet sind in den Berufsauftrag der Lehrkräfte (vgl. Landert 2009, S. 265-266).

¹⁸⁸ Diese berufsbegleitende Vermittlung unterrichtsnaher und alltagsstabiler professioneller Kompetenz ist breit anzulegen sowie individualisiert und begleitend vorzunehmen (vgl. Bohl 2009a, S. 307), hat dauernd und vorausschauend stattzufinden und die gesetzten Ziele zu unterstützen (vgl. Landert 2009, S. 253-254); sie umfasst auch die Pflege und Weiterentwicklung dieser Kompetenzen (vgl. Bauer 2009, S. 222) und sollte ‚Lehrerforschung‘ einschließen (vgl. Fichten/Meyer 2006, S. 269).

Aufgaben und Wege der Lehrerprofessionalisierung für EULLE und für BLL beitragen, die zweitens in – phasenspezifischen aber eng verzahnten – Handlungsplänen verankert werden. Im Steuerungsprozess legen drittens die skizzierten Übereinstimmungen zwischen den 2 Lehr-/Lernbereichen und 3 Schularten es nahe, in den Schnittmengen inhaltlich, methodisch-didaktisch und interpersonal die Lehr-/Lernprozesse besonders zu vernetzen (bis hin zu gemeinsamen Angeboten für die 6 Zielgruppenprofile usw.). Viertens empfiehlt die strukturierende Theoriefunktion es, Lehr-/Lerninhalte profilspezifisch zu konzentrieren entsprechend dem empirischen Erhärtungsgrad der Kompetenzen. Im Evaluationsprozess kann sie ein Beurteilungskriterium anbieten, um fünftens die Strukturen und Funktionen der 3 EULLE- und BLL-bezogenen Lehrerbildungsphasen zu legitimieren und sechstens Missbrauch von Lehr-/Lernzeit auf Lehrendenseite (d. h. seitens der Lehrerbildungsanbieter) zu vermeiden.

Für den individuellen berufslangen Bildungsprozess (mit intra- und interpersonaler Seite) bestehen Anwendungsmöglichkeiten für die Theorieskizze im Zielsetzungsprozess wie oben bei der Schnittmenge von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschrieben. Überdies kann sie im Steuerungsprozess der Lehrkraft als lernende erstens ihr Wahlverhalten bezüglich Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, zweitens ihre Verarbeitungstiefe im erweiterten Lern-/Kompetenzerwerbsprozess und drittens ihre interpersonale Vernetzung beeinflussen. Und zuletzt im Evaluationsprozess bietet sie ein Beurteilungskriterium in allen 3 Lehrerbildungsphasen, um viertens den Mehraufwand für EULLE und BLL im berufslangen Bildungsprozess zu legitimieren sowie fünftens unreflektierte Anpassung auf Lernendenseite (d. h. auf Lehrkraftseite) zu vermeiden.

Prozess: Ebene:	Zielsetzungsprozesse: die Theorieskizze als Orientierungskriterium	Steuerungsprozesse	Evaluationsprozesse: die Theorieskizze als Beurteilungskriterium
Indiv. Lehrkraft im Praxisbereich Lehrerbildung	vgl. Darstellung der Schnittmenge von Schule und Lehrerbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlverhalten bzgl. Aus-/Fortbildungsveranstaltungen zu EULLE und BLL; • Verarbeitungstiefe im Lernprozess; • interspers. Vernetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimation des Mehraufwands für EULLE und BLL im berufslangen Bildungsprozess; • Vermeidung von unreflektierter Anpassung auf Lernendenseite
Struktur u. Funktion des Praxisbereichs Lehrerbildung	<ul style="list-style-type: none"> • neue Erkenntnisse über Aufgaben und Wege der Lehrberufprofessionalisierung für EULLE und BLL • Verankerung in entsprechenden Handlungsplänen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzung der Lehr-/Lernprozesse (inhaltlich, method.-didakt., interpersonal) in den Schnittmengen der Kompetenzprofile; • Konzentration der Lehr-/Lerninhalte entspr. dem empir. Erhebungsgrad der Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimation der auf EULLE u. BLL bezogenen Lehrbildungsstrukturen/-funktionen • Vermeidung von Missbrauch d. Lehr-/Lernzeit auf Lehrendenseite
Organisation u. Entwicklung des Praxisbereichs Lehrerbildung	<ul style="list-style-type: none"> • neue Erkenntn. über Fragen der Lehrberufprofessionalisierung für EULLE u. BLL; • kohärente Gestaltung der 3 Lehrbildungsphasen (ihrer Aufgabenteilung, Koordination u. Kooperation) für EULLE u. BLL; • zielgerichtete Neukonzeption d. Lehrerfortbildung EULLE/BLL; • Erkenntnis des Kerngeschäfts d. EULLE-/BLL-Lehrerbildung: Profilschnittmengen • Gewichtung der Kompetenzklassen entspr. der Theorieskizze; • Anstreben von Einzel-/Teilkompetenzen; • entspr. schulartspezif. Differenzierung; • synerget. Mitplanen von EULLE bei der Ausweitung von BLL 	<ul style="list-style-type: none"> • prioritäre Umsetzung der Schnittmengen zwischen allen 6 Lehrerkompetenzprofilen als Kerngeschäft der EULLE- u. der BLL-Lehrerbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung der Zielorientierung in den Lehrbildungsphasen für EULLE und BLL; • Erhöhung ihrer Lernprozessorientierung; • Legitimation der auf EULLE u. BLL bezogenen Organisationsentwicklung; • Erfassung u. Verbesserung der Wirksamkeit einer Neukonzeption von Lehrerfortbildung für EULLE/BLL

Abb. 167: Praxisbezüge (der Theorieskizze) im Bereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung

6.3.3.3 Anschlussbeispiele in den Studiengängen Europalehramt

In meiner theoretisch-systematischen und möglichst feinfühligsten Übersetzung der Untersuchungsergebnisse vom Wissenschafts- ins Praxissystem gehe ich nun einen Konkretionsschritt weiter: Ich wähle aus dem mehrstufigen Professionalisierungsprozess der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Beispiel der Studiengänge ‚Europalehramt an Grund- und Hauptschulen‘ und ‚Europalehramt an Realschulen‘ an den Pädagogischen Hochschulen in Freiburg und Karlsruhe aus, denn sie hat das Land Baden-Württemberg 1999 dort eingerichtet (unterstützt von der Deutsch-Französisch-Schweizerischen Oberrheinkonferenz), um die europäische Dimension in seine Lehrer- und Lehrerinnenausbildung zu integrieren (vgl. Kapitel 1.1; Werlen/Ruep 1999; Schauwienold-Rieger 2001a, 2001b und 2002; Denk 2002 und 2006; Werlen/Haunss 2002; Schlemminger 2006c).

Dazu werden Lehramtsstudierende in einer Eingangsprüfung ausgewählt und grundständig (ab dem ersten Semester) ausgebildet – zusätzlich zu den herkömmlichen Studieninhalten – in Europäischen Studien, in BLL, in einem verpflichtenden Auslandssemester (im Rahmen von europa- und weltweiten hochschulischen Ausbildungskooperationen), in einem bilingual ausgerichteten Praktikum und in zusätzlichen Lehrveranstaltungen mit einer Regelstudienzeit von 8 Semestern (statt 6 für das herkömmliche Grund- und Hauptschullehramt und 7 für das herkömmliche Realschullehramt), mit einer besonderen Ausrichtung der Staatsexamensarbeit, mit zusätzlichen Prüfungen und einem Staatsexamens- und (bei guten Leistungen) Magisterabschluss. An diesem Beispiel der ersten Lehrerbildungsphase konkretisiere ich die möglichen Theorieanschlüsse, die ich in Kapitel 6.3.3.2 für den Praxisbereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung (sowohl ausschließlich für ihn als auch in seiner Schnittmenge mit dem Praxisbereich Schule) dargestellt habe.

Zusammenfassend kann die Theorieofferte (vgl. Kap. 6.3.2.2) an den Praxisbereich der Studiengänge Europalehramt zweierlei bieten: zum einen gesichert erhobene (auf einer multiperspektivischen Datenbasis) sowie strukturiert, dicht und bedeutsam beschriebene (auf ein allgemeines Bedeutungs- und Wirksamkeitsniveau verallgemeinerte) Kompetenzprofile, die Lehrerprofessionalität für EULLE und für BLL darlegen als individualisiertes Zeigenkönnen in einer fallbezogen vermittelten Einheit von (Begründungs-)Wissen, Haltung und (Entscheidungs-)Handeln der Lehrkraft; dieses Zeigenkönnen erfordert ein (von insgesamt 6 jeweils) lehr-/lernbereichsspezifisches und schulartspezifisches Kompetenzprofil mit erhöhten Anforderungen und ist näher bestimmt über Kompetenzklassen, Einzel- und Teilkompetenzen, deren personale, aktivitäts- und um-

setzungsorientierte sowie sozial-kommunikative Kompetenzen bedeutsam in einer breiten Basis fachlich-methodischer Kompetenzen verankert sind (und in stark konzentrierter Form insgesamt vor allem 18 Kompetenzen – bzw. 11, die für beide Lehr-/Lernbereiche und alle 3 Schularten gelten – umfassen). Zum anderen ist der Prozess dieser Lehrerprofessionalisierung für EULLE und für BLL ein berufslanger Bildungsprozess, der eine individuelle, dynamisch-nonlineare Biografie erweiterten Lernens bedeutet – einschließlich Persönlichkeitsentwicklung, dauerhafter und angeleiteter Praxiserfahrungen sowie schrittweiser Wissensprozeduralisierung; dieses Lernen ist (selbstverständlich) nicht uneingeschränkt machbar, aber mit bestimmten Faktoren zu fördern und in den Schnittmengen der 6 Kompetenzprofile für EULLE und BLL an Grund-, Haupt- und Realschulen (Gesamtschnittmenge: 11 Kompetenzen) besonders zu vernetzen.

Konkretisiert auf organisations- und entwicklungsbezogener, strukturell-funktionaler und individueller Ebene ergibt dies mindestens 36 Anwendungsbezüge meiner Theoriebildung für diese erste Lehrerbildungsphase (vgl. Abb. 168); aber auch hier halte ich fest, dass weder geprüft noch differenziert ist, zu welchen Kompetenzen (der in der Theorieskizze beschriebenen Profile) die Studiengänge Europalehramt gemäß ihrer Funktion beitragen sollen – und gemäß ihrer Struktur können.

Die Bezüge der Theorieskizze bedeuten auf diesem Konkretionsniveau, dass auf individueller Ebene der oder die Europalehramtsstudierende im persönlichen Zielsetzungsprozess erstens EULLE- und BLL-Lehrerprofessionalität für den eigenen Studien-/Lernprozess mit Zwischenzielen beschreiben und zweitens die eigene Lernzielorientierung im Studium erhöhen kann. Drittens kann sie bzw. er im Selbststeuerungsprozess Lehrveranstaltungen zu EULLE und BLL zielgerichtet auswählen, viertens die Verarbeitungstiefe der Lerninhalte auf dem Hintergrund der Kompetenzerwartungen erhöhen, fünftens die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen lenken und sechstens sich mit anderen gemäß gemeinsamer Kompetenzziele vernetzen. Im selbstreflexiven Evaluationsprozess dient die Theorieskizze den Europalehramtsstudierenden siebtens dazu, den Mehraufwand (verglichen mit den herkömmlichen Studiengängen für das Lehramt an Grund- und Haupt- bzw. an Realschulen) zu legitimieren, achtens eine unreflektierte Anpassung der Studierenden an kompetenzrelevante Aspekte der Studiengänge Europalehramt zu vermeiden sowie neuntens den Entwicklungsstand der eigenen EULLE- und BLL-Lehrerprofessionalisierung zu erkennen.

Auf der Ebene von Struktur und Funktion der Studiengänge Europalehramt bieten die Praxisuntersuchungsergebnisse in Zielsetzungsprozessen erstens vielleicht

die Möglichkeit, EULLE- und BLL-Lehrerprofessionalität als Ziel für die Studiengänge Europalehramt empirie- und theoriefundiert zu formulieren. Zweitens könnten die Ergebnisse zu neuen Erkenntnissen über Aufgaben und Wege der Studiengänge Europalehramt führen. Drittens wären diese Erkenntnisse in entsprechenden Handlungsplänen (Prüfungs- und Studienordnungen, Curricula, Studienplänen, Vorlesungsverzeichnissen, Entwicklungsplänen etc.) zu verankern. In struktur- und funktionsbezogenen Steuerungsprozessen der Studiengänge Europalehramt liegt ein denkbarer Nutzen der Theorieskizze viertens darin, die Studierendenauswahl bzw. -zulassung (mittels der Spracheignungsprüfung) orientiert an den Kompetenzzielen vorzunehmen. Fünftens wären die Curricula in den Schnittmengen der 6 Profile vernetzt umzusetzen (inhaltlich, didaktisch-methodisch, personell, organisatorisch etc.) und sechstens die einzelnen Lehrveranstaltungen an den Kompetenzprofilen auszurichten (in ihren Inhalten und ihrer Didaktik-Methodik). In Evaluationsprozessen kann die Skizze ein Beurteilungskriterium sein, um siebteuropalehramtsspezifische Strukturen und Funktionen zu legitimieren und achtens einen Missbrauch von Lehr-/Lernzeit in den Studiengängen Europalehramt auf Lehrendenseite zu vermeiden. Neuntens kann die Theorie dazu dienen, die Entwicklungsstände der EULLE- und der BLL-Professionalisierung zu erkennen, in der Studienberatung zu erklären und in den (Projekt- und Staatsexamens-)Prüfungen zu beschreiben. Und sie ermöglicht es vielleicht, zehntens das zielkompetenzbezogene Verhalten der (an den Studiengängen Europalehramt) Beteiligten zu erklären und elftens die Wirksamkeit der Kompetenzvermittlung in Lehrveranstaltungen und Curricula zu erheben. Organisations- und entwicklungsbezogen liegen in Zielsetzungsprozessen der Studiengänge Europalehramt Anwendungsmöglichkeiten nahe wie erstens das Gewinnen neuer Erkenntnisse über Fragen der Studiengänge, zweitens eine empirie- und theoriefundierte kompetenzbezogene Novellierung der Prüfungsordnungen für das Europalehramt an Grund- und Hauptschulen sowie an Realschulen, drittens eine kohärente Gestaltung dieser Studiengänge in Bezug auf die zweite und dritte Lehrbildungsphase (u. a. in Aufgabenteilung, Koordination und Kooperation) und viertens die Beteiligung der Studiengänge an der zielgerichteten Neukonzeption der Lehrerfortbildung. Überdies weist die Theorieskizze fünftens darauf hin, die Curricula der Studiengänge so weiterentwickeln, dass die Schnittmengen zwischen den 6 Kompetenzprofilen und die empirisch besonders erhärteten Kompetenzen das Kerngeschäft bilden, die Gewichtung der Kompetenzklassen der Skizze entspricht, die entsprechenden Einzel- und Teilkompetenzen angestrebt werden und die Curricula schulart-spezifisch differenziert sind. Sechstens empfehlen die Untersuchungsergebnisse es, bei der Ausweitung von BLL – in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inner- und außerhalb der

Studiengänge Europalehramt¹⁸⁹ – die Europäischen Studien und andere EULLE-Anteile synergetisch (gemäß der Kompetenzschnittmenge von EULLE und BLL) mitzuplanen und zu realisieren. In Steuerungsprozessen der Studiengänge kann die Skizze möglicherweise dazu beitragen, siebte die Studienordnungen der einzelnen Hochschulen kompetenzorientiert zu novellieren sowie achte im Vorlesungsverzeichnis die Schnittmengen der 6 Kompetenzprofile und die empirisch besonders erhärteten Kompetenzen ressourcensparend zu sichern und prioritär umzusetzen. Neunte lässt sich mit der Theorieskizze möglicherweise das verpflichtende Auslandssemester kompetenzorientiert verzahnen mit den Studien an der baden-württembergischen Stammhochschule. Zehnte wäre das Lehrpersonal kompetenz-/lehrzielorientiert auszuwählen und fortzubilden sowie elfte ein zielgerichtetes Verhalten der an den Studiengängen Europalehramt Beteiligten weiterzuentwickeln. Die Theorie könnte überdies zwölfte einbezogen werden, um die Studiengänge in die Lehrerbildungs-, Kompetenz- und Lehrerbiografie-forschung (u. a. zu den Studiengangsabgängerinnen und -abgängern) zu involvieren. In Evaluationsprozessen kann die Skizze dreizehnte die Existenz und die Weiterentwicklung der Studiengänge Europalehramt legitimieren, vierzehnte die Zielorientierung in ihrer Organisationsentwicklung erhöhen sowie fünfzehnte ihre Lernprozessorientierung. Und schließlich ermöglicht sechzehnte die Theorieskizze es den Studiengängen Europalehramt, sich empirie- und theoriefundiert an der Wirksamkeitserfassung und -verbesserung der Lehrerfortbildung für EULLE und für BLL zu beteiligen.

¹⁸⁹ Hierbei kommt insb. die steigende Zahl BLL-orientierter (Zusatz-)Studiengänge in Betracht.

Prozess: Ebene:	Zielsetzungsprozesse: die Theorieskizze als Orientierungskriterium	Steuerungsprozesse	Evaluationsprozesse: die Theorieskizze als Beurteilungskriterium
Indiv. Lehramts- studierende/r im Praxisbereich Studiengänge Europalehramt	<ul style="list-style-type: none"> • EULLE- und BLL-Lehrerprofessionalität für den eigenen Studien-/Lernprozess als Ziel (mit Zwischenzielen) beschreiben; • die eigene Lernzielorientierung im Studium erhöhen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrveranstaltungen in Europ. Studien u. BLL zielgerichtet auswählen, belegen; • die Verarbeitungstiefe im erweiterten Lernprozess zielbezogen erhöhen; • die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen lenken; • sich mit anderen gemäß gemeinsamen Kompetenzzielen vernetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • den Mehraufwand von Auslandssemester, bil. ausgerichtet. Praktikum, längerer Studienstzeit etc. legitimieren; • unreflektierte Anpassung (auf Lernendenseite) an kompetenzrelevante Aspekte der Studiengänge Europalehramt vermeiden; • den Entwicklungsstand der eigenen EULLE-/BLL-Lehrerprofessionalisierung erkennen
Struktur und Funktion des Praxisbereichs Studiengänge Europalehramt	<ul style="list-style-type: none"> • das Ziel EULLE- und BLL-Lehrerprofessionalität für die Studiengänge Europalehramt formulieren; • neue Erkenntnisse über Aufgaben u. Wege der Studiengänge Europalehramt gewinnen; • diese Erkenntnisse in entspr. Handlungsplänen (Prüfungs-, Studienordnungen, Curricula, Studienplänen, Vorlesungsverzeichnissen, Entwicklungsplänen etc.) verankern 	<ul style="list-style-type: none"> • die Studierendenauswahl (i. d. Spracheignungsprüfung) den Kompetenzzielen gemäß vornehmen; • die Umsetzung der Curricula (Europä. Studien, BLL) in den Schnittmengen der 6 Profile vernetzen (inhaltlich, didakt., personell, organisatorisch etc.); • die einzelnen Lehrveranstaltungen in Europä. Studien u. BLL ausrichten: <ul style="list-style-type: none"> (a) ihre Inhalte und Didaktik-Methodik an den Kompetenzprofilen; (b) ihren Fokus bes. an den Kompetenzen mit hohem empir. Erhebungsgrad 	<ul style="list-style-type: none"> • die auf EULLE u. BLL bezog. Lehrbildungsstrukturen/-funktionen legitimieren • Missbrauch von Lehr-/Lernzeit i. den Studiengängen Europalehramt auf Lehrendenseite vermeiden; • die Kompetenzziele nutzen, um die Entwicklungsstände der EULLE- u. der BLL-Professionalisierung in <ul style="list-style-type: none"> (a) der Studienberatung zu erklären; (b) den (Projekt- und Staatsexamens-)Prüfungen zu beschreiben; • das zielkompetenzbezogene Verhalten der (an den Studiengängen Europalehramt) Beteiligten erklären; • die Wirksamkeit der Kompetenzvermittlung in Lehrveranstaltungen und Curricula erheben

Prozess: Ebene:	Zielsetzungsprozesse: die Theorieskizze als Orientierungskriterium	Steuerungsprozesse	Evaluationsprozesse: die Theorieskizze als Beurteilungskriterium
Organisation u. Entwicklung des Praxisbereichs Studiengänge Europalehramt	<ul style="list-style-type: none"> • neue Erkenntnisse über Fragen der Studiengänge Europalehramt gewinnen; • die Novellierung der Prüfungsordnungen für GHS und für RS kompetenzorientiert vornehmen; • die Studiengänge Europalehramt kohärent mit der 2. und der 3. Lehrerbildungsphase gestalten (Aufgabenteilung, Koordination, Kooperation etc.); • d. Curricula d. Studiengänge weiterentwickeln: <ol style="list-style-type: none"> (a) die Schnittmengen zw. den 6 Profilen u. die empirisch bes. erhärteten Kompetenzen als Kerngeschäft; (b) Gewichtung der Kompetenzklassen (c) Anstreben entspr. Einzel- und Teilkompetenzen; (d) entspr. schulartspezif. Differenzierung; • die Kompetenzziele in hochschul. Ausbildungskoop. einbringen; • die Studiengänge Europalehramt an der zielgerichteten Neukonzeption der Lehrerfortbildung für EULLE u. für BLL beteiligen; • die Europäischen Studien u. andere EULLE-Anteile bei der Ausweitung von BLL synergetisch (i. d. Kompetenzschnittmenge EULLE-BLL) mitplanen 	<ul style="list-style-type: none"> • die Studienordnungen der einzelnen Hochschulen kompetenzorientiert novellieren; • im Vorlesungsverzeichnis die Schnittmengen der 6 Kompetenzprofile u. die empir. bes. erhärteten Kompetenzen ressourcensparend sichern u. prioritär umsetzen; • das verpflichtende Auslandssemester kompetenzorientiert verzahnen mit den Studien an der b.-w. Stammhochschule • das Lehrpersonal kompetenz-/lehrzielorientiert auswählen und schulen; • ein zielgerichtetes Verhalten der (an den Studiengängen Europalehramt) Beteiligten weiterentwickeln; • die Studiengänge an d. Lehrerbildungs-/Kompetenzforschung beteiligen (u. a. an der Lehrerbiografieforschung zu ihren Abgängern u. Abgängerinnen) 	<ul style="list-style-type: none"> • die Studiengänge Europalehramt u. ihre Weiterentwicklung legitimieren; • die Zielorientierung in der Organisationsentwicklung der Studiengänge Europalehramt erhöhen; • ihre Lernprozessorientierung erhöhen; • die Studiengänge Europalehramt beteiligen an der Wirksamkeitserfassung u. -verbesserung der Lehrerfortbildung für EULLE und für BLL

Abb. 168: Beispiele für Praxisbezüge (der Theorieskizze) im Bereich der baden-württembergischen Studiengänge Europalehramt

Diese Anwendungsbeispiele des skizzierten Theoriekonzepts in den Studiengängen Europalehramt umfassen Studium, Lehre und Forschung und könnten ein Beitrag zur Verwirklichung der europäischen Dimension im Bildungswesen sein.

6.3.3.4 Entscheidungswege des Praxissystems

Die dreidimensionale Suche nach möglichen Anschlüssen meiner Theorieofferte an das Praxissystem erbrachte 40 Möglichkeiten in Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Kapitel 6.3.3.2) sowie 36 Anwendungsbeispiele in den Studiengängen Europalehramt (vgl. Kapitel 6.3.3.3). Sie basieren auf der Vorannahme, dass die Verstehens- und Entscheidungsprozesse der beteiligten Menschen die Basis für qualitätsentwickelnde Veränderungen sind (vgl. Kapitel 3.3.2). Den praktischen Nutzen dieser Übersetzung von Lehrerprofessionalität und -professionalisierung für EULLE und für BLL aus dem Wissenschafts- in das Praxissystem hat das Praxissystem selbst zu beurteilen. Falls nach Ansicht des Praxissystems diese Theorieofferte von Nutzen ist, so steht es zunächst an, zu prüfen und zu differenzieren, zu welchen Aspekten der Kompetenzprofile die jeweilige Lehrerbildungsphase beitragen soll (gemäß ihrer Funktion) und kann (gemäß ihrer Struktur). Dies ist sodann jeweils auf die Anwendungssituationen herunterzubrechen, und beide Ergebnisse – zugesprochener Nutzen sowie gefilterte und heruntergebrochene Kompetenzprofile – können schließlich auf die Ebenen und Prozesse der Praxisbereiche angewendet werden; hierauf nehmen vielfältige Erfolgsfaktoren hoch-/schulischer Innovation Einfluss (vgl. Schaumburg/Prasse/Blömeke 2009, S. 599).

Auf der Praxisebene der individuellen (angehenden) Lehrkraft würde dieser letzte Anwendungsschritt beispielsweise bedeuten, eine Zielbeschreibung von EULLE- und von BLL-Lehrerprofessionalität (mit Teilzielen) für ihren beruflichen Bildungsprozess zu formulieren und fortzuschreiben sowie ihr Studienverhalten (einschließlich Selbstprüfung, -steuerung und -entwicklung) daran auszurichten. Auf der Praxisebene Schule würde als Anwendung z. B. die Einzelschule in ihrer Personalentwicklung auf die Kompetenzprofile rekurren bei schulartscharfen Stellenausschreibungen und -auswahlverfahren, bei der Lehrauftragsverteilung und bei der Entwicklung schulinterner Lehrerfortbildungskonzepte. Ebenso könnte die Schulverwaltung bei der Lehrereinstellung und -zuweisung zu den Schulen die EULLE- und BLL-Kompetenzprofile von Lehrerinnen und Lehrern beachten, um sie möglichst sinnvoll einzusetzen. Die Einrichtungen der 3 Lehrerbildungsphasen würden in ihren Zielsetzungs-, Steuerungs- und Evaluationsprozessen über die Kompetenzentwicklung der (angehenden) Lehrkräfte kommunizieren und entlang den vorliegenden Ergebnissen engmaschig kooperieren; sie könnten überdies Diagnoseverfahren und Entwick-

lungs-/Förderpläne erarbeiten. Vom Ministerium für Wissenschaft und Kunst wäre beispielsweise der Vergleich mit den Prüfungsordnungen für das Europalehramt anzustellen und bei einer Novellierung einzubeziehen. Es könnte Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für EULLE und BLL formulieren. Und es würde kompetenz- (und eventuell standard-)orientiert prüfen, wie die Ausweitung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für BLL mit der für EULLE zu verbinden ist. Für die Hochschulen (und die Einrichtungen der zweiten und dritten Lehrbildungsphasen) wären mögliche Anwendungsschritte der Vergleich mit den bestehenden Studienordnungen, -plänen, Vorlesungsverzeichnissen, Lehrveranstaltungen, Studienberatungsleitlinien und Prüfungen der Studiengänge Europalehramt; sie könnten die Wirksamkeit ihrer Kompetenzförderung erheben, je nach Ziel- und Umsetzung entsprechend weiterentwickeln und dazu die Curricula eventuell weniger an den Wissensgebieten der Disziplinen und mehr an den in der vorliegenden Studie erhobenen Kompetenzprofilen orientieren.

Speziell für das Praxissystem der Studiengänge Europalehramt wären mögliche Anwendungsschritte der Studierenden als angehende EULLE- und BLL-Lehrkräfte intrapersonal die Zielorientierung, das Wahlverhalten (beispielsweise von Studiengang und -ort, Lehrveranstaltungen etc.), die Verarbeitungstiefe und die Selbstwirksamkeitserwartungen sowie interpersonal die Vernetzung. Hochschuleitig zählen zur Anwendung in den Studiengängen Europalehramt existierende Handlungspläne (wie landesweite Prüfungs- und hochschulinterne Studienordnungen, Curricula/Studienpläne, Vorlesungsverzeichnisse etc.), die zu lenkenden Studierendenströme, die zu gestaltende Studierendenauswahl, Lehr-/Lernzeit, Lehrveranstaltungen, Studienberatung und Prüfungen (wie Projekt-, Staatsexamensprüfungen etc.) sowie mögliche Wirksamkeitserhebungen, Weiterentwicklungen, Kooperationen und Forschungsprojekte.

Das Praxissystem selbst mag selbst diese oder andere Nutzungsmöglichkeiten entdecken oder verwerfen; diese Entscheidungen liegen außerhalb dieser Praxisuntersuchung und des Wissenschaftssystems insgesamt.

6.4 Zum Abschluss der Untersuchung

Zum Schluss dieser Studie betrachte ich nochmals mein Vorgehen, bewerte die Ergebnisdarstellung und -interpretation, zeige die Grenzen der Theorieofferte auf und benenne sich anschließende Forschungsperspektiven.

Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit ist die europäische Dimension im Bildungswesen (vgl. Kapitel 1) mit ihren Elementen EULLE und BLL

(vgl. Kapitel 2); für sie liegen programmatische Forderungen und bildungspolitische Umsetzungsanstrengungen (vgl. Kapitel 1) vor, aber es fehlte bislang an ausreichenden Forschungsanstrengungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Kapitel 2), an empirischen Daten und an theoretischer Fundierung zu den hierbei bedeutsamen Fragen der Lehrerkompetenz, -qualität und -wirksamkeit. Darum habe ich in dieser Studie – nach einer theoriegeleiteten Präzisierung des Forschungsthemas und am Beispiel der Studiengänge ‚Europalehramt an Grund- und Hauptschulen‘ sowie ‚Europalehramt an Realschulen‘ – im Bereich der Kompetenzforschung den Forschungsrahmen ‚Praxisuntersuchung‘ (vgl. Kapitel 3) gewählt. Zu 2 Sets an Forschungsfragen und Prozesshypothesen habe ich 2 empirische Untersuchungen durchgeführt (vgl. Kapitel 4 und 5), dabei die qualitativen und quantitativen Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation (vgl. Kapitel 6) ausführlich dargelegt sowie Forschungsprozess und -produkt anhand von Gütekriterien bewertet. Dies erbrachte – gemäß meinem Untersuchungsziel einer dichten Gegenstandsbeschreibung und (nachgeordnet) einer Theoriebildung als Offerte an das Praxissystem – einen Erkenntnisgewinn an widerspruchsfreier Begriffsbildung und an empirisch belegten Grundlagen über das Warum und Wozu entsprechender Ausbildungsinnovationen: ein gesichertes, strukturiertes und bedeutsames Anforderungsprofil für die Lehrkräfte, die EULLE bzw. BLL an baden-württembergischen Grund-, Haupt- und Realschulen umsetzen – zusammengefasst in einer professionstheoretischen Skizze und Theorieofferte von Lehrerprofessionalität und -professionalisierung für EULLE und für BLL (vgl. Kapitel 6). Bei der Darstellung (vgl. Kapitel 6.2) und Interpretation (vgl. Kapitel 6.3) meiner Gesamtergebnisse bin ich systematisch und theoriegeleitet vorgegangen: Ich habe sie begriffs-, einzelkompetenz-, prozess-, produkt- sowie arbeitsthesen- und forschungsfragenbezogen geprüft und dargestellt, an der Professionstheorie anknüpfend (mit Begriffsbildung, empirischem Befund, grundsätzlichen Festlegungen und Verfahrensentscheidungen) iterativ interpretiert, dabei die Ebenen schulpädagogischer Reflexion und die Gütekriterien (vgl. Kapitel 3.5) beachtet und so meine Erkenntnisfortschritte erzielt. Neben den Theoriebezügen (vgl. Kapitel 6.3.2) sprechen die Praxisbezüge (vgl. Kapitel 6.3.3) der Gesamtergebnisse für ihre Bedeutsamkeit.

Somit kann die vorliegende Studie als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in den EULLE- und BLL-bezogenen Lehrerbildungsinnovationen betrachtet werden, erlaubt sie doch diese vorsichtige Prognose: Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für EULLE bzw. für BLL, die der hier beschriebenen Lehrerprofessionalität (als intendiertes Produkt und -professionalisierung als Prozess) entspricht, ist

empirisch begründet und theoriegeleitet legitimierbar. Für diese EULLE- und BLL-spezifische Lehrerprofessionalisierung und -professionalität ist der Mehraufwand (nämlich die Eingangsprüfung, die Studienbereiche Europäische Studien und BLL, das Auslandssemester und die Hochschulkooperationen, das bilingual ausgerichtete Praktikum, die zusätzlichen Lehrveranstaltungen, die längere Regelstudienzeit, die besondere Ausrichtung der Staatsexamensarbeit, die zusätzlichen Prüfungen und anderes mehr; vgl. Kapitel 6.3.3.3) zu nutzen, den die entsprechenden Zusatz- oder grundständigen Studiengänge für alle Beteiligten bedeuten.

Dennoch kann hier sowohl ein praktischer Nutzen nur vorsichtig prognostiziert als auch eine Theorie nur skizziert werden: Denn zum einen handelt es sich bei allen Beispielen denkbaren Nutzens (über den sowieso das Praxissystem letztlich zu entscheiden hat) auch deshalb um eine vorsichtige Prognose, weil es noch grundlegend an empirischer Evidenz und theoretischer Klärung dazu mangelt, welche (messbaren) Auswirkungen die Lehrerprofessionalität (für EULLE und für BLL sowie für andere Lehr-/Lernbereiche) hat auf das Lehrerhandeln, auf die Unterrichtsqualität und auf die Schülerkompetenzen (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 469). Und zum anderen bedürfte ein umfassendes Theoriegebäude nicht nur eines größeren Rahmens der vorliegenden Arbeit, sondern auch einer weiterreichenden Klärung von EULLE und BLL (einschließlich ihrer hohen Interdisziplinarität), einer Vertiefung von Forschungserkenntnissen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einer Theoriebildung zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften.

Dies eröffnet – ausgehend von dem hier ermittelten Verständnis von Lehrerprofessionalität und -professionalisierung – mindestens 9 Forschungsperspektiven in den Bereichen Lehrerkompetenz-, Unterrichts-, Lehrerbiographieforschung etc.: Unterrichtssequenzen von EULLE und von BLL könnten analysiert werden im Hinblick auf selbstorganisiertes und -regulierendes, zweck- und situationsangemessenes, gedankliches oder gegenständliches Lehrerhandeln, das Rückschlüsse auf die Realisierung der hier beschriebenen Kompetenzprofile erlaubt; ihre ‚Unterrichtsangemessenheit‘ könnte so empirisch erhoben werden. Es könnten Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenz (vgl. Frey 2006) entwickelt werden, um die in der vorliegenden Studie ermittelten Lehrerkompetenzprofile für EULLE und für BLL – ausschnittsweise – an (angehenden) Lehrkräften zu erkennen. Längsschnittstudien könnten den Kompetenzerwerb von EULLE- und von BLL-Lehrkräften über die Lehrbildungsphasen hinweg begleiten. Bildungstheoretisch könnte zu der eingangs aufgeworfenen Frage (vgl. Kapitel 1) geforscht werden, ob die hier beschriebene Lehrerprofessionalität

und -professionalisierung im zusammenwachsenden Europa vielleicht sogar einen veränderten Bildungsbegriff bedingen (vgl. Kapitel 1) – wenngleich die Prüfung der Thesen 2.2, 3.2, 7.1 und 7.2 dies hinsichtlich der Kompetenzklassen nicht ergab. Es könnte eine umfassende EULLE- und BLL-bezogene Standardisierung – nach entsprechender Kriterienprüfung (vgl. Oser 2001) – für das Gesamtsystem Lehrerinnen- und Lehrerbildung (mit Zwischenziel-/standardformulierungen für die einzelnen Lehrerbildungsphasen) entwickelt werden. Die Vermittlungsprozesse in EULLE und in BLL könnten, ausgehend von der hier beschriebenen Lehrerprofessionalität, empirisch und theoretisch aufgeklärt werden. In Unterrichtssequenzen könnte empirisch erhoben werden, wie sich diese Lehrerkompetenzprofile im Lehrerhandeln ausdrücken. Es wäre überdies zu prüfen, ob bzw. wie sich die Lehrerkompetenzprofile (über das Lehrerhandeln) auf die Schülerkompetenzen auswirken. Eine weitere Fortführung der vorliegenden Studie liegt in der Frage nach der Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse (vgl. Kapitel 3.3.1 zur Verallgemeinerbarkeit qualitativer Forschungsergebnisse) über ihren engeren Kontext der baden-württembergischen Grund-, Haupt- und Realschule sowie der entsprechenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinaus für andere Schul- und Lehrerbildungskontexte.

7 Verzeichnisse

7.1 Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar/Bach, Gerhard (Hrsg.) (2001): Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr.
- Aguado, Karin (Hrsg.) (2000a): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Bd. 13 der Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider.
- Aguado, Karin (2000b): Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado, Karin (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Bd. 13 der Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 119-131.
- Ahnen, Doris (2004): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Die Kultusministerkonferenz und die Reform der Lehrerbildung. In: Beckmann, Udo/Brandt, Hjalmar/Wagner, Heinz (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 116-120.
- Aldebert, Jacques et al. (2001): Das Europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Appel, Joachim (2003): *Bilingual Biology*. Ausbildung für den bilingualen Sachfachunterricht in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts. 50. Jg./Heft 2, S. 124-130.
- Assmann, Wolfgang R. (2004): Vermittlung von interkultureller Kompetenz. Eine praktische Aufgabe für die Schule! In: Herbert-Quandt-Stiftung (Hrsg.): Interkulturelles Schulwissen und europäische Identität. Dokumentation der internationalen Konferenz vom 24. Juni 2003 in Berlin. Bad Homburg v.d. Höhe, S. 9-13.
- Auenheimer, Georg (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.
- Bach, Gerhard (2003): Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 3. Aufl., S. 269-287.
- Bach, Gerhard (2005): Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 9-22.

- Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2005): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl.
- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003): Englischunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 3. Aufl.
- Baker, Colin/Jones, Sylvia Prys (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bauer, Karl-Oswald (1997): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Jg./Heft 4 (April), S. 22-26.
- Bauer, Karl-Oswald (2009): Professionelles Selbst, Evaluieren und Innovieren. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219-238.
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg./Heft 4, S. 469-520.
- Baumer-Weismann, Liesel (2000): Europa im Unterricht. In: Schwarz, Michael/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Jugend in Europa. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, S. 52-56.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: UTB/Francke, 4. Aufl.
- Bayer, Manfred (1997): Die Aneignung von Interkultureller Kompetenz zur Förderung der Europäischen Dimension in der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred/Carle, Ursula/Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, S. 251-270.
- Bayer, Manfred/Carle, Ursula/Wildt, Johannes (Hrsg.) (1997): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, Herbert (2003): Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? In: Erziehungswissenschaft und Beruf. Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung. 51. Jg./Heft 3, S. 323-330.

- Beckmann, Udo/Brandt, Hjalmar/Wagner, Heinz (Hrsg.) (2004): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2008): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auenheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl., S. 201-228.
- Benner, Dietrich (2009): Schule im Spannungsfeld von In- und Outputsteuerung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 51-63.
- Biederstädt, Wolfgang (2005): Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7-10. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 121-129.
- Bliesener, Ulrich (1999): Die *eigentlichen Fachfragen* des Fremdsprachenunterrichts. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis/nm. 52. Jg./Heft 3, S. 146-150.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 483-490.
- Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 15-28.
- Bodenbender, Verena (2007): Der Integrierte Studiengang am Oberrhein. In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.): Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende. Baltmannsweiler: Schneider, S. 83-94.

- Bohl, Thorsten (2005): Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr ... Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, Thorsten (2006): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, Thorsten (2009a): Unter welchen Bedingungen ist Lernen aus Evaluationsergebnissen möglich? In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 305-309.
- Bohl, Thorsten (2009b): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 553-559.
- Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.) (2009): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, Thorsten (2010): Forschung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In: Bohl, Thorsten/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Kleinknecht, Marc/Kohler, Britta/Nold, Anja (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-30.
- Bohl, Thorsten/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Kleinknecht, Marc/Kohler, Britta/Nold, Anja (Hrsg.) (2010): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bois-Reymond, Manuela du (2007): Europakompetenz als Herzstück eines neuen Lernverständnisses. In: Hilligus, Annegret Helen/Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.): Europakompetenz – durch Begegnung lernen. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 53-64.
- Bonnet, Andreas (2004): Chemie im bilingualen Unterricht – Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2004): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan/Hallet, Wolfgang (2003): Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Tübingen und Basel: Francke, 3. Aufl., S. 172-196.
- Borries, Bodo von (2004): Europa im Geschichtsunterricht. Vorhandenes Schülerbewusstsein, wünschenswerte Inhalte und problematische Lernpro-

- gression. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 214-233.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann.
- Braun, Karl-Heinz, Hoffmann, Christoph/Hofmann, Hans-Georg/Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.) (1998): Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.) (2007): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Gunter Narr.
- Breidbach, Stephan (2001): Wissenschaftskompetenz: Zur Bedeutung reflexiver Wissenschaftstheorien für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bilingualen Sachfachunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Bach, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr, S. 161-175.
- Breidbach, Stephan (2005): Bilinguale Didaktik – noch immer zwischen zwei Stühlen? Zur neueren Entwicklung der Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 165-176.
- Breidbach, Stephan (2006): Bilinguales Lehren und Lernen. Was hat das Denken mit Sprechen und Sprache zu tun? In: Praxis Fremdsprachenunterricht. 3. Jg./Heft 6 (November/Dezember), S. 10-15.
- Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Bd. 1 der Reihe Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Aus der Reihe: Studienbücher politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur 2. Aufl. von Theo Herrmann. Bern: Verlag Hans Huber.
- Brunn, Gerhard (2004): Die Europäische Einigung von 1945 bis heute. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006): Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949. Stand August 2006. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Butzkamm, Wolfgang (2005): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 91-107.
- Carle, Ursula (1997): Zur Notwendigkeit einer arbeitswissenschaftlichen Grundlegung der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred/Carle, Ursula/Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, S. 165-182.
- Carpentier, Jean (2002): *L'Europe, le mot et l'espace. Introduction*. In: Carpentier, Jean/Lebrun, François (Hrsg.): *Histoire de l'Europe*. Paris: Éditions de Seuil, S. 13-23.
- Carpentier, Jean/Lebrun, François (Hrsg.) (2002): *Histoire de l'Europe*. Paris: Éditions de Seuil.
- Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Zydati, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Caspari, Daniela/Zydati, Wolfgang (2007): Einleitung. In: Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 7-15.
- Christ, Herbert (2006): Lernen in zwei Sprachen mit Blick auf zwei Kulturen In: Praxis Fremdsprachenunterricht. 3. Jg./Heft 6 (November/Dezember), S. 16-19.
- Christ, Herbert (2007): Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Gunter Narr, S. 51-77.
- Christ, Ingeborg (2002): Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltungen. In: Henrici, Gert/Königs, Frank/Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Gunter Narr, S. 42-63.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Council of Europe (2003): *Declaration by the European Ministers of Education on inter-*

- cultural education in the European context. 21st session of the Standing Conference of European Ministers of Education 'Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy', Athens, Greece, November 2003. Online: [http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences) Standing_Conferences [Datum der Recherche: 18.12.2005].*
- Cremer, Will/Beer, Wolfgang/Massing, Peter (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Cummins, Jim (2008): *Introduction to Volume 5: Bilingual Education*. In: Cummins, Jim/Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5. Bilingual Education*. New York: Springer, 2. Aufl., S. xiii-xxiii.
- Cummins, Jim/Hornberger, Nancy H. (Hrsg.) (2008): *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5. Bilingual Education*. New York: Springer, 2. Aufl.
- Czerwenka, Kurt (2004): Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In: Beckmann, Udo/Brandt, Hjalmar/Wagner, Heinz (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 56-71.
- Danner, H. (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Reinhardt.
- Daschner, Peter (2009): Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 490-494.
- Daum, Petra (1997): Erprobung einer bilingualen Unterrichtsreihe in der Hauptschule (Erdkunde auf Englisch am Beispiel der Landeskunde USA). Wissenschaftliche Prüfungsarbeit im Fachbereich Anglistik an der Universität Koblenz-Landau. Koblenz.
- Denk, Rudolf (2002): Wege nach Europa: Grenzüberschreitende Studiengänge und Europalehrämter an den Pädagogischen Hochschulen. In: Melenk, Hartmut/Fingerhut, Karlheinz/Rath, Matthias/Schweizer, Gerd (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg: Fillibach, S. 229-236.
- Denk, Rudolf (Hrsg.) (2005): Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit. Herbolzheim: Centaurus.
- Denk, Rudolf (2006): Wege zu einer transnationalen Lehrerbildung. In: PH-

- Aktuell. Hausmitteilungen der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Heft 61 (Januar), S.1.
- Detjen, Joachim (1999): ‚Der demokratiekompetente Bürger‘ – Politikwissenschaftliche Anmerkungen zu einer normativen Leitvorstellung Politischer Bildung. Bd. 3 der Eichstätter Antrittsvorlesungen. Wolnzach: Kastner.
- Deutscher Lehrerverband (1999): Bildung und europäisches Bewusstsein: Europa als Geschichts- und Kulturraum begreifen! Online: <http://www.lehrerverband.de/europa.htm> [Datum der Recherche: 28.01.2002].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Deutsch-französisch-schweizerische Oberrheinkonferenz (Hrsg.) (1998): Leben am Oberrhein. *Vivre dans le Rhin supérieur*. Lehrwerk für ein Europa ohne Grenzen. *Manuel pour une Europe sans frontières*. Kehl.
- Deutsch-französisch-schweizerische Oberrheinkonferenz (2003): Mandat der Arbeitsgruppe ‚Erziehung und Bildung‘. Kehl.
- Dirks, Una (2002): Lehrerinnen- und Lehrerbiographien und bilinguale Bildung: das Beispiel eines Sport- und Englischlehrers. In: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Bd. 1 der Reihe Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 237-251.
- Eckert, Thomas (1997): Mangelnde Kommunikation und mangelnder Konsens im Lehrerkollegium als Entwicklungsbedingung zum ‚schlechten Lehrer‘. In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim und Basel: Beltz, S. 219-247.
- Engler, Steffanie (2003): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Frieberthäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, S. 118-130.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007a): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007b): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betriebli-

- chen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII-XLVI.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007c): Vorbemerkungen zur 2. Auflage. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XI-XV.
- Erpenbeck, John/Scharnhorst, Andrea (2004): *Models of competences in the light of self-organization*. 12. Herbstakademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online: <http://www.virtualknowledgestudio.nl/staff/andrea-scharnhorst/documents/models-of-competencies.pdf> [Datum der Recherche: 13.08.2008].
- Europäische Kommission (2005): Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Fortschrittsbericht 2005 Deutschland. Brüssel.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Eurydice (Hrsg.) (2002): Lehrerbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben, Bd. 1. In: Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Allgemeinbildender Sekundarbereich I. Brüssel: Eurydice.
- Eurydice (Hrsg.) (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel. Online: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf [Datum der Recherche: 17.05.2008].
- Fahle, Klaus/Hanf, Georg (2005): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. Online: <http://www.bibb.de/de/21696.htm> [Datum der Recherche: 29.10.2008].
- Fasel, Yvo (2004): Die Europa-Werkstatt. Lichtenau-Scherzheim: AOL.
- Fassmann, Heinz (2002): Wo endet Europa? Anmerkungen zur Territorialität Europas und der EU. Fachwissenschaftlicher Eröffnungsvortrag auf dem 28. Deutschen Schulgeographentag in Wien 2002. Online: www.umivie.ac.at/Geographie/Schulgeographentag/Tagungsprogramm/Uebersicht/Vortragsunterlagen/Vortragsunterlagen.html [Datum der Recherche: 11.04.2004].
- Fees, Konrad (2009): Realschule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 245-253.
- Fehling, Sylvia (2007): Lernprozesse und kognitive Entwicklung im bilingualen Unterricht: Bericht aus einer zweijährigen Longitudinalstudie. In: Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Bilin-

- gualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 51-65.
- Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 267-282.
- Florio-Hansen, Inez De (2003): Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen. Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts. 50. Jg./Heft 1, S. 11-19.
- Földes, Csaba (1999): Zur Begrifflichkeit von ‚Sprachenkontakt‘ und ‚Sprachenmischung‘. In: Lasatowicz, Maria Katarzyna/Joachimstaler, Jürgen (Hrsg.): Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 33-54.
- Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine ersten Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 30-46.
- Friebertshäuser, Barbara (2003a): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, S. 371-395.
- Friebertshäuser, Barbara (2003b): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, S. 503-534.
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa.
- Garz, Detlef (2003): Die Methode der Objektiven Hermeneutik – Eine anwendungsbezogene Einführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, S. 535-543.
- Gauß, Karl-Markus (2000): Das Europäische Alphabet. München: dtv.
- Gehler, Bianca (2002): Das Sprachenportfolio im Zusammenhang eines zusammenwachsenden Europas. In: Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter/Friedrich, Claudia (Hrsg.): Europa in Schule und Lehrer-

- ausbildung. Bd. 6 der Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: LIT, S. 59-76.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2002): *Rendre possible l'appellation <Euregio-Lehrer>*. In: *Education et Sociétés plurilingues No. 12.(juin)*, S. 91ff.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2005): Mehrsprachige Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht in Deutschland und Frankreich. In: Denk, Rudolf (Hrsg.): *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim: Centaurus, S. 81-97.
- Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.) (2007): *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gellner, Winand/Glatzmeier, Armin (2005): Die Suche nach der europäischen Zivilgesellschaft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Heft 36, S. 8-15.
- Girmes, Renate (2006): Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 14-29.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Aufl.
- Göhlich, Michael (Hrsg.) (1998): *Europaschule – Das Berliner Modell. Beiträge zu Zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimension, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Gogolin, Ingrid (2009): *Bilinguale Schulen*. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 414-417.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (2000): *Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Volume 1, No. 2, Art. 10*. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1079/2352> [Datum der Recherche: 31.01.2009].
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grothjahn, Rüdiger (2000): *Einige Thesen zur Empirischen Forschungsmethodologie*. In: Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empiri-*

- schen Fremdsprachenforschung. Bd. 13 der Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 19-30.
- Grunder, Hans-Ulrich (1992): Interkulturalität geschieht nicht einfach im Alltag. Zwei Tagungen zum Thema ‚Lernen und Bildung in Europa‘. In: Erziehung und Unterricht. Heft 1, S. 43-44.
- Grunder, Hans-Ulrich (2007): Die Qualität von Unterricht: Guter Unterricht trotz Bildungsstandards? In: Janiková, Vera/Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen – Standards – Module. Baltmannsweiler: Schneider, S. 20-36.
- Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8. Aufl.
- Hallet, Wolfgang (1998): *The bilingual triangle*. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Praxis des Neusprachlichen Unterrichts. 45. Jg./Heft 2, S. 115-125.
- Hansel, Toni (Hrsg.) (2002): Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung. Bd. 4 der Reihe Schulpädagogik. Herbolzheim: Centaurus.
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 20. Berlin: Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen im Sachunterricht. Jahresband 14 der GDSU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartung-Beck, Viola (2009): Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hauler, Anton (1993): Historisch-politische Bildung für Europa: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Reflexionen mit einer Lehrplandokumentation. Weingarten: Forschungsstelle für Politisch-Gesellschaftliche Erziehung und Arbeitslehre.
- Hauler, Anton (1994): Die europäische Dimension in der schulischen Wirklichkeit. Eine quantitative Analyse des ‚Europa-Unterrichts‘ im historisch-politischen Unterricht an baden-württembergischen Realschulen. Arbeitsbericht Nr. 15 der Forschungsstelle für politisch-gesellschaftliche Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Weingarten: Forschungsstelle für Politisch-Gesellschaftliche Erziehung und Arbeitslehre.
- Haupt, Dieter/Biederstädt, Wolfgang (2003): *Geography*. Methoden und Medien

- im bilingualen Geographieunterricht. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 46-76.
- Hegele, Irmintraut/Blumenstock, Leonhard/Heitmann, Peter (2007): Studiengang *Euregio-Lehrer/in – Maître bilingue* an der Universität Landau. In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.): Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende. Baltmannsweiler: Schneider, S. 95-106.
- Heinzel, Friederike (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, S. 396-413.
- Helbig, Beate (2003): Bilinguales Lehren und Lernen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: UTB/Francke, 4. Aufl., S. 179-186.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Henrici, Gert/Königs, Frank/Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.) (2002): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Gunter Narr.
- Herbert-Quandt-Stiftung (Hrsg.) (2004): Interkulturelles Schulwissen und europäische Identität. Dokumentation der internationalen Konferenz vom 24. Juni 2003 in Berlin. Bad Homburg v. d. Höhe.
- Hermes, Liesel (2005): Einige Gedanken zum interkulturellen Lernen in der Hochschul(aus)bildung. In: Denk, Rudolf (Hrsg.): Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit. Herbolzheim: Centaurus, S. 173-189.
- Heß, Karsten (1999): Bilingualer Sachfachunterricht an der Realschule: Erdkunde in englischer Sprache. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Ludwigsburg.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1997): Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung in hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Hilligus, Annegret Helen/Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.) (2007): Europakompetenz – durch Begegnung lernen. Opladen und Farmington

Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter/Friedrich, Claudia (Hrsg.) (2002): Europa in Schule und Lehrerbildung. Bd. 6 der Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: LIT.
- Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hintz, Dieter/Pöppel, Karl Gerhard/Rekus, Jürgen (2001): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. 3. überarbeitete Aufl., Weinheim und München: Juventa.
- Höffe, Otfried (2005): Was hält Europa zusammen? In: Bildung in Baden-Württemberg. Magazin Schule. Heft 17 (Herbst/Winter), S. 40-42.
- Hornberg, Sabine (2002): Europaorientierte Netzwerke und Schulen. Initiativen und Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Europa in den Schulen (Bd. III). Münster: Waxmann, S. 165-185.
- Ipfling, Heinz Jürgen (2009): Hauptschule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 236-245.
- Janik, Tomáš (2007): Pädagogisches Wissen als Basis von Lehrerkompetenz. Der Begriff ‚Lehrerkompetenz‘ als ein Beitrag zur Diskussion um die Lehrerbildung. In: Janiková, Vera/Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen – Standards – Module. Baltmannsweiler: Schneider, S. 57-62.
- Janiková, Vera/Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2007): Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen – Standards – Module. Baltmannsweiler: Schneider.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2005): Didaktische Modelle. 5. Aufl.. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Janson, Tore (2003): Eine kurze Geschichte der Sprachen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Juchler, Ingo (2002): Die Osterweiterung der Europäischen Union. Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I. In: Politische Bildung, Heft 1/2002, S. 71-82.
- Juchler, Ingo (2004): Europäische Außenpolitik – eine Fallanalyse. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 270-286.

- Kelly, Michael/Grenfell, Michael (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University Press.
- Klafki, Wolfgang (1994): Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. München: PimS, S. 135-161.
- Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In: Braun, Karl-Heinz, Hoffmann, Christoph/Hofmann, Hans-Georg/Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): *Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske + Budrich, S. 145-208.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 56. Jg./Heft 6 (Juni), S. 10-13.
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 20*. Berlin: Bundesministeriums für Bildung und Forschung, S. 5-15.
- Klippert, Heinz (2000): *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, Heinz (2004): *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuen Routinen. Praxisband für Schule, Studium und Seminar*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Knorn, Harald (2007): Bilingualer Sachfachunterricht aus Sicht der Eltern. In: Mentz, Olivier/Nix, Sebastian/Palmen, Paul (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr, S. 189-201.
- Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kodron, Christoph (1998): Erziehung für Europa als Herausforderung an politisches Denken und pädagogisches Handeln – mit curricularen Überlegungen. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): *Europaschule – Das Berliner Modell. Beiträge zu Zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimen-*

- sion, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand, S. 124-133.
- Kodron, Christoph/von Kopp, Botho/Lauterbach, Uwe/Schäfer, Ulrich/Schmidt, Gerlind (Hrsg.) (1997): Sonderdruck. Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Bd. 1. Köln und Weimar: Böhlau.
- Königs, Frank G. (2000): *How to do research with words?* Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Aguado, Karin (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Bd. 13 der Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 55-62.
- Königs, Frank G. (Hrsg.) (2001): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Gunter Narr.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005a): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. KOM (2005) 596 endgültig vom 22.11.05. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005b): Mitteilung der Kommission. Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: ein elementarer Beitrag zum Wohlstand und zum sozialem Zusammenhalt in Europa. KOM(2005) 549 endgültig/2 vom 30.11.2005. Corrigendum zu KOM(2005) 549 (vom 10.11.2005). Brüssel.
- Kommission der Europäischen Union (1993): Die Europäische Dimension der Erziehung. Grünbuch. Brüssel.
- Krampitz, Sina (2007): Spracharbeit im bilingualen Unterricht. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 133-146.
- Krechel, Hans-Ludwig (2001): ‚Europa und Mehrsprachigkeit‘ als Thema der Lehrerbildung in der 2. Phase. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis/nm. 54. Jg./Heft 4, S. 204-210.
- Krechel, Hans-Ludwig (2003): *Bilingual Modules*. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 194-216.

- Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2005a): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. Tübingen: Gunter Narr.
- Krechel, Hans-Ludwig (2005b): Situation des mehrsprachigen Unterrichts und der Lehrerbildung in Deutschland. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. Tübingen: Gunter Narr, S. 9-33.
- Kron, Friedrich (2001): Grundwissen Pädagogik. 6. überarbeitete Aufl., München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krowke, André (2002): Bilingualer Sach[fach]unterricht in der Sek. I. Online: http://home.t-online.de/home/Andre_Krowke/biling.htm [Datum der Recherche: 28.02.2003].
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: UTB/Francke, 4. Aufl., S. 138-144.
- Küster-Ruth, Gaby (2007): Das bilinguale Angebot an Realschulen in Hessen: eine Zwischenbilanz mit besonderer Berücksichtigung französischsprachiger Angebote. In: Mentz, Olivier/Nix, Sebastian/Palmen, Paul (Hrsg.): Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr, S. 247-262.
- Kugler, Hartmut (Hrsg.) (2002): www.germanistik2001.de. Vorträge des Erlanger Germanistentags. Bd. 1. Bielefeld: Aisthesis.
- Kummetat, Jürgen (2002): Voraussetzungen und Ansätze schulischer Vernetzung. Erfahrungen im Europäischen Bund für Bildung und Wissenschaft (EBB). In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Europa in den Schulen (Bd. III). Münster: Waxmann, S. 147-164.
- Lalla, Claudia (2002): Die Verknüpfung von Inhalts- und Fremdsprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht. In: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Bd. 1 der Reihe Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 223-233.
- Lamnek, Siegfried (1995a): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 3. Aufl.
- Lamnek, Siegfried (1995b): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 3. Aufl.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002a): Bilingualer Geschichtsunterricht: Die Perspektive des Sachfaches. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissen-

schaft und Praxis/nm. 55. Jg./Heft 2, S. 87-96.

- Lamsfuß-Schenk, Stefanie (2002b): Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Bd. 1 der Reihe Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 191-206.
- Landert, Charles (2009): Lehrersein – ein lebenslanger Prozess der Professionalisierung? Zur Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung und ihrer Evaluation. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-266.
- Landtag von Baden-Württemberg (2007): Einführung bilingualen Sachfachunterrichts an Grund-, Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg. In: Drucksache 14/1898, S. 56-57.
- Landtag von Baden-Württemberg (2009): Situation der Realschulen in Baden-Württemberg. In: Drucksache 14/4538. Stuttgart.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2009): Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 33-41.
- Lasatowicz, Maria Katarzyna/Joachimstaler, Jürgen (Hrsg.) (1999): Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Lenz, Thomas (2002a): Bilingualer Geographieunterricht – eine Zukunftsaufgabe für die Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen. In: Melenk, Hartmut/Fingerhut, Karlheinz/Rath, Matthias/Schweizer, Gerd (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg: Fillibach, S. 161-171.
- Lenz, Thomas (2002b): Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik – eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. In: Geographie und Schule. Heft 137 (Juni), S. 2-11.
- Leser, Hartmut (Hrsg.) (2005): Diercke Wörterbuch Allgemeine Geographie. München: dtv.
- Leupold, Eynar (2003): Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2. Aufl.
- Lichtenberger, Elisabeth (2005): Europa. Geographie, Geschichte, Wirtschaft,

Politik. Darmstadt: Primus.

- Löwisch, Dieter-Jürgen (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lummel, Michael (2004): Fünf Appelle an den bilingualen Geschichtslehrer. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 1. Jg./Heft 2 (April), S. 85-89.
- Maljers, Anne/Marsh, David/Wolff, Dieter (Hrsg.) (2007a): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Den Haag/Alkmaar/Graz: *European Platform for Dutch Education*.
- Maljers, Anne/Marsh, David/Wolff, Dieter (2007b): *Foreword*. In: Maljers, Anne/Marsh, David/Wolff, Dieter (Hrsg.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Den Haag/Alkmaar/Graz: *European Platform for Dutch Education*, S. 7-9.
- Marsh, David/Hartiala, Aini-Kristiina (2001): *Dimensions of Content and Language Integrated Learning*. In: Marsh, David/Maljers, Anne/Hartiala, Aini-Kristiina (Hrsg.): *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. Finnland: *University of Jyväskylä*, S. 15-53.
- Marsh, David/Maljers, Anne/Hartiala, Aini-Kristiina (Hrsg.) (2001): *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. Finnland: *University of Jyväskylä*.
- Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Cremer, Will/Beer, Wolfgang/Massing, Peter (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: *Wochenschau*, S. 21-60.
- Massing, Peter (2002): Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Aus der Reihe: *Studienbücher politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: *Wochenschau*, S. 134-140.
- Massing, Peter (2004): Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für eine europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Bonn: *Bundeszentrale für politische Bildung*, S. 144-157.
- Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.) (1998): *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung*. Baden-Baden: *Nomos Verlagsgesellschaft*.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: *Beltz*, 5. Aufl.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: *Beltz*, 8. Aufl.

- Mehisto, Peeter/Marsh, Davis/Frigols, María Jesús (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Melenk, Hartmut/Fingerhut, Karlheinz/Rath, Matthias/Schweizer, Gerd (Hrsg.) (2002): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg: Fillibach.
- Memmert, Wolfgang (1997): Kunstfehler beim Unterrichten. In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim und Basel: Beltz, S. 248-274.
- Mentz, Olivier (2001): Ist „bilingualer Unterricht“ glaubwürdig? Ein Plädoyer für fremdsprachiges Sachlernen im 21. Jahrhundert. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis/nm. 54. Jg./Heft 2, S. 68-77.
- Mentz, Olivier (2007): Wie Lehrkräfte ihre Rahmenbedingungen beim bilingualen Sachfachunterricht subjektiv wahrnehmen. In: Mentz, Olivier/Nix, Sebastian/Palmen, Paul (Hrsg.): Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr, S. 51-68.
- Mentz, Olivier (2008): Bilingualer Unterricht für alle? In: Der Bilinguale Unterricht. Heft 1, S. 6-9.
- Mentz, Olivier/Nix, Sebastian/Palmen, Paul (Hrsg.) (2007): Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr.
- Metzing, Dieter (Hrsg.) (2003a): Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie. Bielefeld: Aisthesis.
- Metzing, Dieter (2003b): Überblick über die Sprachenvielfalt in Europa. In: Metzing, Dieter (Hrsg.): Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie. Bielefeld: Aisthesis, S. 13-19.
- Metzing, Dieter (2003c): Vorwort. In: Metzing, Dieter (Hrsg.): Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie. Bielefeld: Aisthesis, S. 7-9.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, S. 481-491.
- Meyer, Thomas (2003): Was ist Politik? Opladen: UTB/Leske + Budrich.
- Mickel, Wolfgang (1993): Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erzie-

- hung. Opladen: Leske + Budrich, 2. Aufl.
- Mickel, Wolfgang (1998): Europäische Integration – eine zentrale Thematik politischer und kultureller Bildung. In: Tuyaerts, A./Hagemann, W./Tulodziecki, G. (Hrsg.): Lernen und Lehren für Europa. Festschrift für Waltraut Schöler. Frankfurt: Peter Lang, S. 31-46.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1996): Europa mit-gestalten II. Texte zur Europawoche 1996. Köln: Omnia.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1997): Europa mit-gestalten III. Schulen mit europäischem Profil. Europawoche 1997. Köln: Omnia.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1998): Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I – GHPO I) mit Änderungen vom 16. Dezember 1999. In: Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Hrsg.): Prüfungs- und Studienordnung im Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Karlsruhe, S. 1-43.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1999): Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung I – RPO I). In: Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Hrsg.): Prüfungs- und Studienordnung im Studiengang Lehramt an Realschulen. Karlsruhe, S. 1-38.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2002): RealSchule Baden-Württemberg. Schulentwicklung Real. Neue Herausforderungen für die Lehrerbildung, Donauwörth: Auer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Bildungsplan Realschule. Stuttgart.
- Morgen, Daniel (2007): Der lange Weg zu einem trinationalen mehrsprachigen Master für das Lehramt. In: Geiger-Jaillet, Anemone (Hrsg.): Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende. Baltmannsweiler: Schneider, S. 107-125.
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg: Lambertus.
- Moser, Heinz (1999): Selbstevaluation. Einführung für Schulen und andere soziale Institutionen. Zürich: Pestalozzianum.
- Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Zürich: Pestalozzianum.
- Motschmann, Bettina (2001): Die Umsetzung der ‚europäischen Dimension‘ in der Lehrerbildung. Eine Fallstudie zum ITE-Netzwerk an der Universität Lüneburg (Dissertation). Lüneburg: Universität Lüneburg. Online:

[http:// deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=96279340X&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=96279340x.pdf](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=96279340X&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=96279340x.pdf) [Datum der Recherche: 11.04.2002].

- Müller-Schneck, Elke (2002): Bilingualer Geschichtsunterricht in der gegenwärtigen Diskussion: Kriterien für die Auswahl und Analyse von Materialien. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis/nm. 55. Jg./Heft 2, S. 104-111.
- Neuner, Gerhard (2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: UTB/Francke, 4. Aufl., S. 225-234.
- Nida-Rümelin, Julian (2007): Europäische Identität? – Das normative Fundament des europäischen Einigungsprozesses. In: Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien. Baden-Baden: Nomos, S. 29-45.
- Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner (Hrsg.) (2007a): Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien. Baden-Baden: Nomos.
- Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner (2007b): Vorwort. In: Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien. Baden-Baden: Nomos, S. 7-8.
- Nieke, Wolfgang (2002): Aktuelle Reformdiskussion der Lehrerbildung – und ein Vorschlag für ein Strukturmodell zur professionellen didaktischen Kompetenz als Kernkompetenz der LehrerIn. In: Hansel, Toni (Hrsg.): Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung. Bd. 4 der Reihe Schulpädagogik. Herbolzheim: Centaurus, S. 190-214.
- Niemeier, Susanne (2005): Bilingualismus und ‚bilinguale‘ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 23-45.
- Nietsch, Petra/Vollrath, Rolf (2003): *Physical Education*. Sprachlernpotenzial im bilingualen Sportunterricht. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 147-169.
- Oberndörfer, Dieter (1993): Der Wahn des Nationalen. Freiburg: Herder.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.

- Oser, Fritz (2001): Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnen-ausbildung. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur: Rüegger, S. 67-96.
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur: Rüegger.
- Osterhage, Sven (2007): Sachfachkönnen (*scientific literacy*) bilingual und monolingual unterrichteter Biologieschüler: ein Kompetenzvergleich. In: Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 41-50.
- Oswald, Hans (2003): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, S. 71-87.
- Otten, Edgar (2003): *Towards a Whole School Policy*. Kooperationen zwischen (Fremd)Sprach(en)unterricht und den bilingualen Sachfächern. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 217-244.
- Otten, Edgar/Wildhage, Manfred (2003a): *Content and Language Integrated Learning*. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 12-45.
- Otten, Edgar/Wildhage, Manfred (2003b): Vorwort. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 10-11.
- Palmen, Paul (2007): Methodisch-didaktische Besonderheiten des bilingualen Sachfachunterrichts – eine Darstellung aus der Perspektive der Schulpraxis. In: Mentz, Olivier/Nix, Sebastian/Palmen, Paul (Hrsg.): Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr, S. 71-85.
- Pavlenko, Aneta (Hrsg.) (2006): *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Peschel, Falko (2010): Freiraum statt Einschränkung: Offener Unterricht muss konsequenter umgesetzt werden. In: Bohl, Thorsten/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Kleinknecht, Marc/Kohler, Britta/Nold, Anja (Hrsg.) (2010): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93-114.
- Piepen Schneider, Melanie (2005): Die Union zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In:

- Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Heft 279 Europäische Union. Bonn: Franzis' print & media, S. 4-6.
- Pingel, Falk (1994): Europa – Nation – Region: Historisch-politische Bildung in europäischen Schulbüchern. In: Schleicher, Klaus/Bos, Wilfried (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewusstsein trotz kultureller Identität? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 153-170.
- Plöger, Wilfried (Hrsg.) (2006a): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh.
- Plöger, Wilfried (2006b): Einleitung. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, S. 7-16.
- Plöger, Wilfried (2006c): Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, S. 17-58.
- Prange, Klaus (1997): Was ist schlecht am ‚schlechten Lehrer‘? In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim und Basel: Beltz, S. 14-33.
- Prange, Klaus (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Prenzel, M. et al. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Rautenhaus, Heike (2005): Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 109-120.
- Reißmann, Jens (2002): Wie kommt Europa ins Schulprogramm? Niedersächsische Intentionen und Erfahrungen. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Europa in den Schulen (Bd. III). Münster: Waxmann, S. 105-120.
- Rémond, René (2002): *Préface*. In: Carpentier, Jean/Lebrun, François (Hrsg.): *Histoire de l'Europe*. Paris: Éditions de Seuil, S. 7-10.
- Reusser, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 23. Jg./Heft 2, S.159-182. Online: <http://www.didac.uzh.ch/public/Publikationen/>

2005/Reusser_PBL_BZL_2_05.pdf [Datum der Recherche: 11.10.2008].

- Richter, Renate/Zimmermann, Marianne (2003): *Biology*. Und es geht doch: Naturwissenschaftlicher Unterricht auf Englisch. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 116-146.
- Roberts, J.M. (1997): *The Penguin History of Europe*. London: Penguin.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.
- Rössler, Andrea (2002): Mehr Fremdverstehen? – Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch. In: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Bd. 1 der Reihe Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 85-100.
- Rolff, Hans-Günter (1997): Lehren im Haus des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Jg./Heft 4 (April), S. 33-35.
- Rothland, Martin (2009): Lehrerberuf und Lehrerrolle. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 494-502.
- Sandfuchs, Uwe (1998): Europäisches Bewusstsein als Erziehungsziel. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): Europaschule – Das Berliner Modell. Beiträge zu Zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimension, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand, S. 115-123.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen/Blömeke, Sigrid (2009): Implementation von Innovationen in der Schule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 596-600.
- Schauwienold-Rieger, Sabine (2001a): Studiengang Europalehramt – Transparenz und Profil wachsen. In: PH-Intern. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. 4. Jg./Heft 4 (November), S. 8-9.
- Schauwienold-Rieger, Sabine (2001b): Lernen für die Zukunft in Europa. In: Bildung in Baden-Württemberg. Magazin Schule. Heft 4 (Frühjahr/Sommer), S. 7.

- Schauwienold-Rieger, Sabine (2002): Fit für die veränderten Herausforderungen der Schule im zusammenwachsenden Europa – der Pilotstudiengang Europalehramt. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): RealSchule Baden-Württemberg. Schulentwicklung Real. Neue Herausforderungen für die Lehrerbildung, Donauwörth: Auer, S. 177-197.
- Schauwienold-Rieger, Sabine (2004): Lieber bilingual als sprachlos in Europa: Zum Stand des Forschungsprojekts ‚Dimensionen von Bildung im zusammenwachsenden Europa – Dargestellt an den Studiengängen Europalehramt (während ihrer Pilotphase von 1999 bis 2003 in der Oberrheinregion Baden-Württembergs‘. In: Karlsruher Pädagogische Beiträge. Facetten pädagogischer und fachdidaktischer Forschung. Heft 57, S. 62-72.
- Schleicher, Klaus (1994): Einleitung: Europäischer Umbruch und Aufbruch seit 1989. In: Schleicher, Klaus/Bos, Wilfried (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewusstsein trotz kultureller Identität? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1-15.
- Schleicher, Klaus/Bos, Wilfried (Hrsg.) (1994): Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewusstsein trotz kultureller Identität? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) (2000): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Nationale Entwicklungsprofile (Bd. II). Münster: Waxmann.
- Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.) (2002): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Europa in den Schulen (Bd. III). Münster: Waxmann.
- Schlemminger, Gérald (Hrsg.) (2006a): Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schlemminger, Gérald (2006b): Bilinguales Lehren und Lernen: ein Paradigmenwechsel? In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 15-30.
- Schlemminger, Gérald (2006c): Die Studiengänge Europalehramt – ein Beispiel für Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 69-94.
- Schlemminger, Gérald (2006d): Wenn SchülerInnen auf die Muttersprache zurückgreifen ... Sprachwechsel im Bilinguales Lehren und Lernen. Er-

- gebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung. In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 139-168.
- Schmale, Wolfgang (2008): Geschichte und Zukunft der Europäischen Identität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmeink, Daniela/Knecht, Petr/Kosack, Walter/Lambrinos, Nikos/Musumeci, Martin/Gatt, Suzanne (2010): *Through the Eyes of Children. The Implementation of a European Dimension by Peer Learning in Primary School*. Berlin: mensch und buch.
- Schmitt, Rudolf (2001): Grundlegende Bildung in und für Europa. Frankfurt: Grundschulverband.
- Schmitz-Rixen, Jutta (1996): Aufgaben und Probleme bei der Vermittlung von Europa. Köln: Omnia.
- Schocker-von Dittfurth, Marita (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Tübingen: Gunter Narr.
- Schorch, Günther (2009): Grundschule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 228-235.
- Schröder-Lenzen, Aigi (2003): Triangulation und Idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Frieberthäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, S. 107-117.
- Schünemann, Anja/Wolff, Dieter (2001): Dimensionen inhaltsbezogenen Lernens in der Fremdsprache. In: Marsh, David/Malgers, Anne/Hartiala, Aini-Kristiina (Hrsg.): *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. Finnland: University of Jyväskylä, S. 175-213.
- Schulz von Thun, Friedemann (1993): Miteinander reden, Bd. 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.
- Schwarz, Bernd (1997): Qualität von Lehrern im Spiegel der empirischen Forschung – Forschungstendenzen, Probleme und Befunde. In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim und Basel: Beltz, S. 86-123.
- Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.) (1997a): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (1997b): Einführung. In: Schwarz, Bernd/

- Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7-12.
- Schwarz, Michael/Rappenglück, Stefan (Hrsg.) (2000): Jugend in Europa. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit.
- Schwarz-Govaers, Renate (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Bern: Verlag Hans Huber.
- Seibert, Norbert (2009): Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, S. 72-80.
- Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hrsg.) (1994): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PimS.
- Seibt, Ferdinand (2005): Die Begründung Europas. Ein Zwischenbericht über die letzten tausend Jahre. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fremdsprachen. Bericht des Schulausschusses/UA ‚Lehrerbildung‘ über länderübergreifend umsetzbare Vorschläge zu dem Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe des Schulausschusses (mit Beilage zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für moderne Fremdsprachen – Problembereiche und Vorschläge für Lösungen und Verbesserungen – Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe vom 10.6.1996). – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.9.1998. (Ergänzender Beschluss vom 13./14.4.2000). Bonn: Sekretariat der KMK.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004a): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf [Datum der Recherche: 21.08.2008].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005a): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/

- Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005b): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2006): Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006. Online: http://www.kmk.org/doc/publ/Konzepte-bilingualer-Unterricht_10-04-2006.pdf [Datum der Recherche: 14.05.2008].
- Senge, Peter M. (2003), Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta, 9. Aufl.
- Soretz, Friedrich (2003): Pädagogische Professionalität und schulische Organisationsentwicklung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Spitzer, Manfred (2007): Neurophysiologie. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 526-527.
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (1998): Qualitätsstandards. Kriterien guter Schulen. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): Europaschule – Das Berliner Modell. Beiträge zu Zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimension, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand, S. 176-183.
- Stern, Elsbeth/Grabner, Roland/Schumacher, Ralph (2007): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stewart, Ian/Joines, Vann (1990): Die Transaktionsanalyse. Freiburg: Herder, 4. Aufl.
- Stobart, Maitland (1994): Der Europarat und die Bildungsanforderungen im ‚Neuen Europa‘. In: Schleicher, Klaus/Bos, Wilfried (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewusstsein trotz kultureller Identität? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 19-45.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Lehrerarbeit – Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In: Beckmann, Udo/Brandt, Hjalmar/Wagner, Heinz (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Weinheim und

- Basel: Beltz, S. 14-25.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (1997): Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 34-85.
- Terhart, Ewald (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- Thürmann, Eike (2005): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 71-90.
- Tuyaerts, A./Hagemann, W./Tulodziecki, G. (Hrsg.) (1998): *Lernen und Lehren für Europa*. Festschrift für Waltraut Schöler. Frankfurt: Peter Lang.
- Verlaeckt, Wim (1998): Die Europäische Dimension in Bildung und Erziehung. In: Tuyaerts, A./Hagemann, W./Tulodziecki, G. (Hrsg.): *Lernen und Lehren für Europa*. Festschrift für Waltraut Schöler. Frankfurt: Peter Lang, S. 149-172.
- Vinzent, Markus (2004): Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Eine Studie zu Curricula, Schulbüchern und Unterricht in Geschichte, Sprache und Religion in acht europäischen Ländern. In: Herbert-Quandt-Stiftung (Hrsg.): *Interkulturelles Schulwissen und europäische Identität*. Dokumentation der internationalen Konferenz vom 24. Juni 2003 in Berlin. Bad Homburg v.d. Höhe, S. 38-49.
- Vollmer, Helmut (2002): Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht. Ein Desideratum. In: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Bd. 1 der Reihe Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 101-121.
- Vollmer, Helmut (2005a): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 47-70.
- Vollmer, Helmut (2005b): Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 131-150.

- Vollmer, Helmut (2008): Expertenmeinung. In: Der Bilinguale Unterricht. Ausgabe 1/2008. Stuttgart: Klett, S. 22.
- Vorbeck, Michael (1995): Bildungsziele mit Blick auf Europa. Anregungen aus der Sicht des Europarats. In: Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft 8, Oktober 1995, S. 559-561.
- Vorbeck, Michael (1996): Die europäische Dimension im Schulwesen. In: Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 1-2/1996, S. 45-63.
- Vorbeck, Michael (1997): Bildungsforschung und besonders Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa – für Europa. In: Kodron, Christoph/von Kopp, Botho/Lauterbach, Uwe/Schäfer, Ulrich/Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Sonderdruck. Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Bd. 1. Köln und Weimar: Böhlau, S. 282-297.
- Vorbeck, Michael (2001): Europa als Wertegemeinschaft. 2000 Jahre Einigungsversuche im Lichte christlich geprägter Wertvorstellungen. Teil 2. In: Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen/ibw. 39. Jg./Heft 2 (März/April), S. 18-22.
- Vorsmann, Norbert (1996): Perspektiven für das schulische Lernfeld ‚Europa‘ – Überlegungen zu Zwischenergebnissen aus dem Forschungsprojekt ‚Europaprofil von Gymnasien in freier Trägerschaft‘. In: Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 1-2, S. 22-36.
- Wegner, Anke (2007): Politische Bildung im bilingualen Unterricht – ein fächerübergreifender Blick auf Schlüsselqualifikationen. In: Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Zydatiß, Wolfgang (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 29-40.
- Weidenfeld, Werner (2004a) (Hrsg.): Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weidenfeld, Werner (2004b): Europa – aber wo liegt es? In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 15-48.
- Weidenfeld, Werner (2007): Reden über Europa – die Neubegründung des europäischen Integrationsprojekts. In: Nida-Rümelin, Julian/Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Europäische Identität: Voraussetzungen und Strategien. Baden-Baden: Nomos, S. 11-28.
- Weinert, Franz E. (1996): Für und Wider die ‚neuen Lerntheorien‘ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für päd-

- gogische Psychologie. 10. Jg./Heft 1, S. 1-12.
- Weinert, Franz E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.): *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 23-43.
- Weinert, Franz E. (1999): *Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Paris: OECD.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001a): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.
- Weinert, Franz E. (2001c): Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 73-86.
- Weinert, Franz E. (2001d): Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 353-365.
- Weißeno, Georg (Hrsg.) (2004a): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, Georg (2004b): Einleitung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 11-16.
- Weißeno, Georg (2004c): Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik – Europäische Zusammenhänge verstehen lernen. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 108-125.
- Werlen, Erika (2006): Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens – Grundzüge einer Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens. In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 199-220.
- Werlen, Erika/Haunss, Jeanette (2002): Gesamtsprachenkonzeptionen und Sprachkompetenzen in Lehramtsstudiengängen – das Studium *Europa-Lehramt*. In: Kugler, Hartmut (Hrsg.): *www.germanistik2001.de. Vorträge des Erlanger Germanistentags*. Bd. 1. Bielefeld: Aisthesis, S. 347-370.
- Werlen, Erika/Ruep, Margret (1999): Das Europa-Lehramt. Ein neuer Studiengang für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung/ZBV*. 99. Jg./Heft 1-2, S. 61-78.

- Werlen, Erika/Weskamp, Ralf (Hrsg.) (2007): Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider.
- Werner, Bettina (2007): Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin. In: Caspari, Daniela/Hallet, Wolfgang/Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 19-28.
- Weskamp, Ralf (2007): Neurolinguistik und Kommunikative Kompetenz. In: Werlen, Erika/Weskamp, Ralf (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider, S. 59-78.
- Wildhage, Manfred (2003): *History*. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 77-115.
- Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.) (2003): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Winkel, Rainer (1994): Vielleicht bin ich auch ein schlechter Lehrer? Oder: Die acht Todsünden im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, Heft 11/November 1994, S. 6-10.
- Wirrer, Jan (2003): Staat – Nation – Sprache, eine Gleichung, die – fast – nie aufgeht. Minderheiten- und Regionalsprachen in Europa. In: Metzinger, Dieter (Hrsg.): Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie. Bielefeld: Aisthesis, S. 21-51.
- Wittenbruch, Wilhelm (1996): Schule und Europa. Anmerkungen zu einem heiklen Verhältnis. In: Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 1-2, S. 3-21.
- Wolff, Dieter (2002a): Einige Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis/nm. 55. Jg./Heft 2, S. 66-75.
- Wolff, Dieter (2002b): Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge. In: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Bd. 1 der Reihe Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 253-267.
- Wolff, Dieter (2005): Möglichkeiten zu Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): Bilingualer Un-

- terricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang, 3. Aufl., S. 151-164.
- Wolff, Dieter (2007): *Germany*. In: Maljers, Anne/Marsh, David/Wolff, Dieter (Hrsg.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Den Haag/Alkmaar/Graz: *European Platform for Dutch Education*, S. 93-99.
- Wolff, Karin (2004): Judentum, Christentum und Islam im Schulunterricht. Herausforderungen für Curriculum-Gestaltung und Lehrerfortbildung. In: Herbert-Quandt-Stiftung (Hrsg.): *Interkulturelles Schulwissen und europäische Identität. Dokumentation der internationalen Konferenz vom 24. Juni 2003 in Berlin*. Bad Homburg v.d. Höhe, S. 30-37.
- Yenal, Alparslan (2004): Europäische Integration: Ein problemorientierter Überblick. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18-31.
- Zydati, Wolfgang (2004): Überlegungen zur fächerübergreifenden Evaluation des bilingualen Unterrichts: Textkompetenz als Schlüsselqualifikation fremdsprachigen Sachfachlernens. In: Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 91-102.

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Europa-Karte (Lichtenberger 2005, S. 14)	11
Abb. 2:	Übersicht der Kompetenztypen, -klassen und -gruppen	48
Abb. 3:	Ergebnisse der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein: Indizien für Kompetenzmängel ‚schlechter‘ Lehrkräfte.....	145
Abb. 4:	Dokumentenanalyse: quantitative Ergebnisse zu Lehrerkompetenzansprüchen für EULLE	146
Abb. 5:	Interpretationsergebnisse und Synthese der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein und zu Lehrerkompetenzen für EULLE.....	150
Abb. 6:	Synthese der Dokumentenanalyse zur ‚schlechten‘ und zur EULLE-Lehrkraft: Klassengrößen.....	151
Abb. 7:	Dokumentenanalyse: quantitative Ergebnisse zu Lehrerkompetenzansprüchen für BLL	152
Abb. 8:	Interpretationsergebnisse und Synthese der Dokumentenanalyse zu Lehrerkompetenzen allgemein und zu Lehrerkompetenzen für BLL.....	156
Abb. 9:	Synthese der Dokumentenanalyse zur ‚schlechten‘ und zur BLL-Lehrkraft: Klassengrößen.....	156
Abb. 10:	Subjektive Theorien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über Lehrerkompetenzansprüche: Vergleich der (Ergebnisinterpretationen zu) Lehrerkompetenzen für EULLE und für BLL.....	160
Abb. 11:	Abschließender Vergleich der Dokumentenanalyseergebnisse zur kompetenten EULLE- und zur kompetenten BLL-Lehrkraft: Klassengrößen.....	160
Abb. 12:	Die am Schulleben (hinsichtlich EULLE und BLL) beteiligten Expertenpositionen	179
Abb. 13:	Die erfragten Expertenpositionen (unter Angabe der Zahl der Interviews und der Befragten)	182
Abb. 14:	Perspektiven der Expertinnen und Experten.....	184
Abb. 15:	Regionale Herkunft der erfragten Expertenperspektiven.....	185
Abb. 16:	Datensätze der Expertenbefragung im Überblick	186
Abb. 17:	Interaktionsgeschichte mit den interviewten Personen (IP) der Expertenbefragung.....	197
Abb. 18:	Übersicht über den Umfang der Fragebogenerhebung.....	198
Abb. 19:	Geschlecht der Expertinnen und Experten.....	199
Abb. 20:	Alter der Expertinnen und Experten	200
Abb. 21:	Berufserfahrung der Expertinnen und Experten.....	201
Abb. 22:	Hintergrundwissen der Expertinnen und Experten zum Interviewthema	202
Abb. 23:	Vielfalt des Hintergrundwissens der Expertinnen und Experten zu EULLE.....	202
Abb. 24:	Vielfalt des Hintergrundwissens der Expertinnen und Experten zu BLL.....	202
Abb. 25:	Bedeutung, die die Expertinnen und Experten EULLE und BLL beimessen.....	204
Abb. 26:	Übersicht über den Umfang der Interviews	206
Abb. 27:	Übersicht über den Umfang der kommunikativen Validierung.....	212
Abb. 28:	Übersicht über die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse	213
Abb. 29:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-A.....	214

Abb. 30:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-B.....	215
Abb. 31:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-C.....	215
Abb. 32:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-D.....	216
Abb. 33:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-E.....	216
Abb. 34:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-F.....	217
Abb. 35:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-G.....	218
Abb. 36:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-H.....	218
Abb. 37:	Übersicht über Datensatzgruppe P4/3-J.....	219
Abb. 38:	Übersicht über Datensatzgruppen P4/3-P1a und -P1b.....	219
Abb. 39:	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-B.....	247
Abb. 40:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-B I.....	256
Abb. 41:	Anteil der personalen Kompetenzklasse an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I.....	259
Abb. 42:	Häufigkeit der Nennungen personaler Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	259
Abb. 43:	Häufigkeit der Nennungen personaler Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	260
Abb. 44:	Vergleich der Größe und Häufigkeit der personalen Kompetenzklasse im Datensatz P4/3-B I.....	260
Abb. 45:	Anteil der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzklasse an der Zahl aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I.....	263
Abb. 46:	Häufigkeit der Nennungen aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	263
Abb. 47:	Häufigkeit der Nennungen aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	264
Abb. 48:	Vergleich der Größe und Häufigkeit der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kom- petenzklasse im Datensatz P4/3-B I.....	264
Abb. 49:	Anteil der fachlich-methodischen Kompetenzklasse an der Zahl aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I.....	269
Abb. 50:	Häufigkeit der Nennungen fachlich-methodischer Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	269
Abb. 51:	Häufigkeit der Nennungen fachlich-methodischer Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	270
Abb. 52:	Vergleich der Größe und Häufigkeit der fachlich-methodischen Kompetenzklasse im Datensatz P4/3-B I.....	270
Abb. 53:	Anteil der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse an der Zahl aller Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I.....	272
Abb. 54:	Häufigkeit der Nennungen sozial-kommunikativer Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	273
Abb. 55:	Häufigkeit der Nennungen sozial-kommunikativer Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	273
Abb. 56:	Vergleich der Größe und Häufigkeit der sozial-kommunikativen Kompetenzklasse im Datensatz P4/3-B I.....	274

Abb. 57:	Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-B I.....	275
Abb. 58:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	275
Abb. 59:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-B I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	276
Abb. 60:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-B I.....	277
Abb. 61:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-D I.....	286
Abb. 62:	Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-D I.....	287
Abb. 63:	Häufigkeit der Kompetenzkl. im Datensatz P4/3-D I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	288
Abb. 64:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-D I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	288
Abb. 65:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-D I.....	289
Abb. 66:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I.....	305
Abb. 67:	Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-F I.....	306
Abb. 68:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	307
Abb. 69:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	307
Abb. 70:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I.....	308
Abb. 71:	Vergleich der Kontrollgruppe (Interview 44 im Datensatz P1b) mit den Kompetenzen und Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-F I.....	309
Abb. 72:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-A I.....	322
Abb. 73:	Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-A I.....	323
Abb. 74:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-A I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	324
Abb. 75:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-A I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	324
Abb. 76:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-A I.....	325
Abb. 77:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-C I.....	342
Abb. 78:	Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-C I.....	343
Abb. 79:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-C I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	344
Abb. 80:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-C I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	344
Abb. 81:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-C I.....	345
Abb. 82:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I.....	366
Abb. 83:	Anteil der Kompetenzklassen an allen Kompetenzen im Datensatz P4/3-E I.....	367

Abb. 84:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I – Vergleichspunkt: Extremwerte.....	368
Abb. 85:	Häufigkeit der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I – Vergleichspunkt: Durchschnittswert.....	368
Abb. 86:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I.....	369
Abb. 87:	Vergleich der Kontrollgruppe (Interviews 32 und 37 im Datensatz P1a) mit den Kompetenzen und Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-E I.....	370
Abb. 88:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-G I EULLE.....	374
Abb. 89:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-G I EULLE.....	375
Abb. 90:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-G I BLL.....	378
Abb. 91:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-G I BLL.....	379
Abb. 92:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-H I EULLE.....	383
Abb. 93:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-H I EULLE.....	384
Abb. 94:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-H I BLL.....	387
Abb. 95:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-H I BLL.....	388
Abb. 96:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-J I EULLE.....	393
Abb. 97:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-J I EULLE.....	394
Abb. 98:	Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-J I BLL.....	398
Abb. 99:	Vergleich der Größen und Häufigkeiten der Kompetenzklassen im Datensatz P4/3-J I BLL.....	399
Abb. 100:	Personale Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I.....	409
Abb. 101:	Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I.....	420
Abb. 102:	Fachlich-methodische Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I.....	443
Abb. 103:	Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Lehrerkompetenzansprüche im Datensatz P4/3-A I bis P4/3-F I.....	450
Abb. 104:	Vergleich der lehr-/lernbereichsspezifischen und -gemeinsamen Teilkompetenzen in der personalen Kompetenz ‚professionelles Selbstverständnis‘.....	452
Abb. 105:	Vergleich der schulartspezifischen und -gemeinsamen Teilkompetenzen in der aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenz ‚Erfahrungswissen‘.....	452
Abb. 106:	Zusammenschau aller 68 von den Expertinnen und Experten geforderten Lehrkompetenzen (in den Datensätzen P4/3-A I bis -F I) unter Berücksichtigung der Nennungshäufigkeiten.....	456
Abb. 107:	Gültigkeitsbereiche der Einzelkompetenzbezeichnungen in den einzelkompetenzspezifischen Inhaltsanalysen.....	457
Abb. 108:	Klassengrößen in den einzelkompetenzspezifischen Inhaltsanalysen.....	458
Abb. 109:	Nennungshäufigkeiten in den einzelkompetenzspezifischen Inhaltsanalysen.....	458

Abb. 110: Vergleich der Klassengrößen und Nennungshäufigkeiten in den einzelkompetenz-spezifischen Inhaltsanalysen.....	459
Abb. 111: Kompetenzen für EULLE, die in P4/3-GHJ I EULLE nur von einer der 3 Experten-gruppen benannt werden.....	461
Abb. 112: Zahl der standpunktverbindenden, lehr-/lernbereichsspezifisch geforderten Kompe-tenzen und der ihnen zugrunde liegenden Interviewprotokolle	463
Abb. 113: Zahl der standpunktbezogen, lehr-/lernbereichsverbindend geforderten Kompetenzen und der ihnen zugrunde liegenden Interviewprotokolle	464
Abb. 114: standpunktspezifisch geforderte Kompetenzen.....	465
Abb. 115: Lehr-/lernbereichsspezifische Kompetenzen unter den standpunktbezogen geforderten	466
Abb. 116: Größen der standpunktbezogen, lehr-/lernbereichsverbindend geforderten Kompetenzklassen	467
Abb. 117: Repräsentationen der standpunktbezogen, lehr-/lernbereichsverbindend geforderten Kompetenzklassen	467
Abb. 118: Einzelkompetenzen aus den Datensätzen P4/3-A I bis -F I mit eher starker Überein-stimmung in den erhobenen subjektiven Theorien zum jeweiligen Lehr-/Lernbereich in der jeweiligen Schulart (also datensatzintern)	469
Abb. 119: Vergleich der Klassengrößen von Datensatz P4/3-A I und Datensatz P4/3-B I	472
Abb. 120: Vergleich der Klassengrößen von Datensatz P4/3-C I und Datensatz P4/3-D I.....	472
Abb. 121: Vergleich der Klassengrößen von Datensatz P4/3-E I und Datensatz P4/3-F I.....	473
Abb. 122: Vergleich der Klassengrößen in den Datensätzen P4/3-A I und -B I, -C I und -D I sowie -E I und -F I: Muster 1 der Klassengrößenverhältnisse	474
Abb. 123: Vergleich der Nennungshäufigkeiten (und Klassengrößen) nach Schularten: Muster 3	475
Abb. 124: Vergleich der Klassengrößen in den Datensätzen P4/3-A I, -C I und -E I.....	476
Abb. 125: Vergleich der Klassengrößen in den Datensätzen P4/3-B I, -D I und -F I	477
Abb. 126: Vergleich der Klassengrößen in den Datensätzen P4/3-A I, -C I und -E I sowie P4/3-B I, -D I und -F I: Muster 2 der Klassengrößenverhältnisse	478
Abb. 127: Vergleich der Nennungshäufigkeiten (und Klassengrößen) nach Lehr-/Lernbereichen: Muster 4.....	479
Abb. 128: Vergleich der Klassengrößen nach Expertengruppen lehr-/lernbereichsspezifisch.....	480
Abb. 129: Vergleich der Nennungshäufigkeiten (und Klassengrößen) nach Expertengruppen lehr-/lernbereichsspezifisch	480
Abb. 130: Verhältnis der Kompetenzklassengrößen: Muster 5.....	482
Abb. 131: Vergleich der Repräsentationen nach Expertengruppen mit Muster 6.....	484
Abb. 132: Übersicht über Datensatz P4/3-A II	485
Abb. 133: Übersicht über Datensatz P4/3-B II.....	486
Abb. 134: Übersicht über Datensatz P4/3-C II.....	486
Abb. 135: Übersicht über Datensatz P4/3-D II	486
Abb. 136: Übersicht über Datensatz P4/3-E II	487
Abb. 137: Übersicht über Datensatz P4/3-F II.....	487
Abb. 138: Übersicht über Datensatz P4/3-G – nur Interviews mit Teil II.....	488

Abb. 139: Auswertung von Datensatz P4/3-A II.....	489
Abb. 140: Auswertung von Datensatz P4/3-C II.....	490
Abb. 141: Auswertung von Datensatz P4/3-E II.....	492
Abb. 142: Auswertung von Datensatz P4/3-B II.....	493
Abb. 143: Auswertung von Datensatz P4/3-D II.....	494
Abb. 144: Auswertung von Datensatz P4/3-F II.....	495
Abb. 145: Auswertung von Datensatz P4/3-G II zu BLL.....	496
Abb. 146: Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse von Interviewteil II bezüglich EULLE.....	497
Abb. 147: Kompetenzklassenverteilung der EULLE-Items aus Interviewteil II.....	498
Abb. 148: Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse von Interviewteil II bezüglich BLL.....	499
Abb. 149: Kompetenzklassenverteilung der BLL-Items aus Interviewteil II.....	499
Abb. 150: schulartspezifische ‚Schnittmenge‘ der Interviewteile I und II bezüglich EULLE.....	501
Abb. 151: Bewertung der Kompetenzansprüche für EULLE (aus Interviewteil I) in Interviewteil II.....	504
Abb. 152: schulartspezifische ‚Schnittmenge‘ der Auswertungsergebnisse der Interviewteile I und II bezüglich BLL.....	506
Abb. 153: Bewertung der Kompetenzansprüche für BLL (aus Interviewteil I) in Interviewteil II.....	508
Abb. 154: Datentriangulierung in der Expertenbefragung, Interviewteil I.....	548
Abb. 155: Methoden- und Datentriangulierung bei der Datenkonvertierung von Interviewteil II.....	549
Abb. 156: Methoden- und Datentriangulierung in der Expertenbefragung, Interviewteil I.....	554
Abb. 157: Zahl der Lehrerkompetenzansprüche in der gesamten Praxisuntersuchung nach Lehr-/Lernbereichen und Kompetenzklassen (einschließlich Doppelnennungen).....	563
Abb. 158: Kompetenzbezeichnungen (nach Lehr-/Lernbereichen und Kompetenzklassen) mit dem höchsten empirischen Erhätungsgrad in der gesamten Praxisuntersuchung.....	564
Abb. 159: Zusammenschau aller Lehrerkompetenzansprüche der Dokumentenanalyse und der Expertenbefragung unter Berücksichtigung ihrer Nennungshäufigkeiten.....	569
Abb. 160: Zahl der Kompetenzansprüche nach Schularten in der Zusammenführung der Praxisuntersuchungsteile Dokumentenanalyse und Expertenbefragung.....	570
Abb. 161: Zahl der Kompetenzansprüche im Vergleich der Praxisuntersuchungsteile.....	574
Abb. 162: Kompetenzansprüche der Praxisuntersuchungsteile nach Lehr-/Lernbereichen im Vergleich der Praxisuntersuchungsteile.....	576
Abb. 163: Expertenbefragung: schulartübergreifende Kompetenzansprüche nach Klassen und Lehr-/Lernbereichen.....	578
Abb. 164: Insg. 18 prioritäre Kompetenzbezeichnungen in der Lehrerprofessionalität.....	595
Abb. 165: Praxisbezüge (der Theorieskizze) als Schnittmenge der Bereiche Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	600
Abb. 166: Praxisbezüge (der Theorieskizze) im Bereich Schule.....	602
Abb. 167: Praxisbezüge (der Theorieskizze) im Bereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	605
Abb. 168: Beispiele für Praxisbezüge (der Theorieskizze) im Bereich der baden-württembergischen Studiengänge Europalehramt.....	611

7.3 Anhang auf CD

Interviews:	658
Interview-Leitfragen	659
Fragebogen.....	662
Interviews 1-47	664
 Qualitative Inhaltsanalysen:	 785
Probeauswertung P4/3-B I ARBEITSFASSUNG	786
Probekategorien P4/3-B I	803
Auswertung P4/3-A I	808
Auswertung P4/3-C I	848
Auswertung P4/3-D I	903
Auswertung P4/3-E I	927
Auswertung P4/3-F I	996
Auswertung P4/3-G I	1046
Auswertung P4/3-G I BLL	1058
Auswertung P4/3-G I EULLE	1066
Auswertung P4/3-H I	1072
Auswertung P4/3-H I BLL	1090
Auswertung P4/3-H I EULLE	1098
Auswertung P4/3-J I	1110
Auswertung P4/3-J I BLL	1123
Auswertung P4/3-J I EULLE	1132
Auswertung 'Professionelles Selbstverständnis' P4/3-A I bis -F I	1145
 Kompetenzlisten:	 1150
Kompetenzklassen P4/3-G I	1151
Kompetenzklassen P4/3-H I	1157
Kompetenzklassen P4/3-J I	1163
Kompetenzklassen P4/3-GHJ I EULLE	1169

Interviews

Interview-Leitfragen

Bildung im zusammenwachsenden Europa: Kompetenzorientierung und Innovation
für Europaorientiertes sowie Bilinguales Lehren und Lernen
in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (am Bsp. der Studiengänge Europalehramt)

INTERVIEWS: LEITFRAGEN

<u>Interviewteil I:</u>	Leitfragen 1.1 und 2.1
<u>Interviewteil II:</u>	Leitfragen 1.2, 1.3, 2.2 und 2.3

1.1. Welche Kompetenzen verlangt die fortschreitende Europäisierung in der Schule von den Lehrkräften?

1.2. Sind die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam, um Schülerinnen und Schülern Lernchancen für Europaverständnis¹⁹⁰ zu geben?

- Kenntnisse des Interdisziplinären Lehrens und Lernens
- Fähigkeit zur interdisziplinäres Behandeln europabezog. Themen
- Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit
- Kenntnisse in Austauschpädagogik
- Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischen und außereuropäischer Zielsprachenländer
- Kenntnisse in europäischer Ethnologie
- Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse
- Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer
- Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht
- Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten

1.3. Was bedeuten diese Kompetenzen für Sie konkret?

2.1. Welche Kompetenzen verlangt die zunehmende Bedeutung der sprachlich-kommunikativen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler und insb. das Bilinguale Lehren und Lernen von den Lehrkräften?

¹⁹⁰ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

2.2. Sind die folgenden Lehrerkompetenzen für den bilingualen Unterricht bedeutsam?

- Theoret. Grundlagen des Bilingualen Lehrens und Lernens
- BLL-spezifische Methodenkompetenz
- Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache
- Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach
- Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten
- Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen

2.3. Was bedeuten diese Kompetenzen für Sie konkret?

Fragebogen

Bildung im zusammenwachsenden Europa: Kompetenzorientierung und Innovation
für Europaorientiertes sowie Bilinguales Lehren und Lernen
in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (am Bsp. der Studiengänge Europalehramt)

INTERVIEWS: KURZFRAGEBOGEN

1. Angaben zur Person

- 1.1. Geschlecht: () männlich () weiblich
- 1.2. Alter: Jahre
- 1.3. Ausbildung:
- 1.4. Werdegang:
.....
- 1.5. Aktuelle Funktion: seit:

2. Angaben zum Umfeld des Gesprächsthemas

2.1. Kenntnis von Theoriekonzepten

- der Umsetzung der europäischen Dimension i.d. Schule () ja () nein
- des Bilingualen Lehrens und Lernens () ja () nein

2.2. Eigene Erfahrungen mit

- der Umsetzung der europäischen Dimension i.d. Schule () ja () nein
- dem Bilingualen Lehren und Lernen () ja () nein

2.3. Einblicke in die Erfahrung von Mitarbeiter/innen mit

- der Umsetzung der europäischen Dimension i.d. Schule () ja () nein
- dem Bilingualen Lehren und Lernen () ja () nein

2.4. Bedeutung, die Sie (für Erziehung und Unterricht) beimesen

- | | | Hoch | | gering |
|---|--|------|-----|---------|
| - | der Umsetzung der europäischen Dimension | () | () | () () |
| - | dem Bilingualen Lehren und Lernen | () | () | () () |

Interviews 1-47

Interviewprotokoll Nr. 1 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grundschule. Ihre Antworten richtete sie aus an der Umsetzung der europäischen Dimension im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an der Grundschule, dessen vornehmlichstes Ziel in ihren Augen die Öffnung für andere Kulturen sei.

Die Lehrkraft brauche

- fundierte Kenntnisse der Zielsprachenkultur einschließlich Alltagsdetails, d.h. Wissen, wie sie beschaffen sind, und Verständnis, warum sie so beschaffen sind,
- die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen, es regelmäßig zu bereisen und von dort als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen,
- sehr gute zielsprachliche Kompetenz (insb. auch Aussprache) sowie Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit), um einsprachigen Unterricht zu erteilen,
- die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaufen,
- eine positive Einstellung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt,

die Fähigkeit,

- kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln,
- mittels eines Sprachbads, mittels der Lernmaterialien, der Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“,
- Schülerinnen und Schüler zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen,
- den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender

Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.

- und die Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Grundschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis¹⁹¹ zu geben, ergänzte die IP fernmündlich:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält es grundsätzlich für sehr wichtig, Dinge von mehreren Seiten zu betrachten.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Dies erachtet die IP für ebenso wichtig, denn so werde das Lernen sinnvoller. Das Lernen vergleicht sie mit einem Puzzle; „die Puzzleteile müssen von verschiedenen Seiten kommen“. Der/die Lernende erhalte dadurch einen anderen Zugang zum Lerngegenstand und könne sich das Gelernte besser merken.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Als Grundvoraussetzung schätzt die IP Kenntnisse über die Verteilung der Sprachen in Europa, über die Verwandtschaft der Sprachen etc. ein. Als gut und wünschenswert betrachtet sie die Fähigkeit, mehrere Fremdsprachen zu sprechen; dies – so ihre persönlichen Erfahrungen mit einer multikulturellen und mehrsprachigen Herkunftsfamilie und der Fähigkeit, mehrere Sprachen (zum Teil aktiv und zum Teil passiv) zu beherrschen – gebe vielfältige Einblicke und ein klares Gesamtbild. Sie zweifelt jedoch, ob dieser Anspruch realistisch sei.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP hält dies für gut, damit Austausche sinnvoller würden.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Dies sei, so die IP, eine Grundvoraussetzung.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP zählt hierzu gute Einblicke in die Geschichte und in die Kultur Europas. Sie hält dies für

¹⁹¹ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

einen weiteren wichtigen Zugang zum Europaverständnis, so dass die Zusammenhänge deutlich würden.

- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse und Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Schülerinnen und Schüler anderer kultureller Herkunft mit ihrer Geschichte, ihren Bräuchen etc. in den Unterricht einzubeziehen, hält die IP für grundsätzlich gut. Das mache den Unterricht lebendiger, vermittele den o.g. Kindern und Jugendlichen positive Zuwendung, eröffne den anderen Schülerinnen und Schülern neue Sichtweisen und stärke die Klassengemeinschaft, denn es eröffne den Blick sowohl auf die bereichernden Unterschiede als auch auf den „gemeinsamen Nenner“ und schaffe so Vertrautheit und Verbundenheit.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP ist der Meinung, dass dies gelehrt werden müsse, denn am Mangel dieser Fähigkeiten scheitere der fächerübergreifende Unterricht oftmals.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Die IP hält dies für nicht so wichtig.

Interviewprotokoll Nr. 2 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grundschule. Ihre Antworten richtete sie aus an der Umsetzung der europäischen Dimension im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an der Grundschule, in dem der Blick auf Europa, Multikulturalität und kulturelle Gemeinsamkeiten wie Unterschiede in ihren Augen großen Niederschlag finden (insb. in den Klassen 3 und 4).

Die Lehrkraft brauche

- die persönliche Haltung, vorurteilsfrei mit andersartigen Menschen und Sitten umzugehen,
- die persönliche Haltung, dass es eine Selbstverständlichkeit sei, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können,
- die Fähigkeit, Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen,
- die Fähigkeit, bei den Schülerinnen und Schülern ein ‚Wir-Gefühl‘ als Europäerinnen und Europäer zu fördern,
- eine gute Kenntnis der „Kinderwelt“ der Zielsprachenländer,
- Stehvermögen gegenüber Eltern, die eine monokulturelle Erziehung von der Schule erwarten,
- im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Flüssigkeit, Spontaneität und Selbstsicherheit in der eigenen (auf den Unterricht bezogenen) Sprachkompetenz,
- im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts fremdsprachenbezogene didaktisch-methodische Fähigkeiten, die von der Fähigkeit, guten Heimat- und Sachunterricht zu erteilen, nicht abgedeckt seien,
- im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts didaktischen Ideenreichtum, um den Unterricht so wenig lehrerzentriert wie möglich zu gestalten.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Grundschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis¹⁹² zu geben, äußerte sich die IP später telefonisch.

¹⁹² Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält – bezogen auf das Eröffnen von Lernchancen für Europaverständnis – Kenntnisse des Interdisziplinären Lehrens und Lernens für wichtig. Sie setzen ihres Erachtens bei der Lehrkraft Weltoffenheit und Auslandserfahrung (mittels Auslandsaufenthalten und auch Lektüre) voraus. Zu den Kenntnissen zähle auch Verständnis für Länder, Sitten, Gebräuche, Sprachensituationen etc. von ausländischen Schülerinnen und Schülern.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP hält dies entschieden für wichtig, um interkulturelles Lernen fächerverbindend und projektartig umzusetzen. Das Verknüpfen verschiedener Fächer gehöre allerdings zum normalen Grundschulalltag.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP hält es für wichtig, dass die Lehrkraft über mehr als eine Fremdsprache verfügt (nach Möglichkeit aus unterschiedlichen Sprachfamilien). Dies fördere ihre Sprachbewusstheit, ihr Verständnis für den Sprachlernprozess der Schülerinnen und Schüler, ihre Interkulturalität und ihre Fähigkeit, etymologische Ursprünge nachzuvollziehen. Mehrsprachigkeit eröffne der Lehrkraft andere Zugänge zu verschiedenen Nationen und mache sie zum Bindeglied zwischen andersartigen Menschen.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Aus eigener Erfahrung weiß die IP, dass es auch ohne diese Kenntnisse geht; man könne sie sich prozessual aneignen (*learning by doing*) und das bringe eventuell mehr als Theoriekenntnisse. Doch sie ist überzeugt, dass insbesondere junge Lehrkräfte an Schulen ohne (positive) Austauscherfahrungen argumentativ gewappnet und planungsfähig sein müssten, um initiativ und innovativ Schulleitung, Lehrerkollegium und Elternschaft von einer neuen Austauschmaßnahme zu überzeugen.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP hält diese Kenntnisse für eine Selbstverständlichkeit. Gute Lehrwerke seien hier auch informativ und wichtig.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Diese Kenntnisse gehören laut IP zu den zuvor als selbstverständlich bezeichneten Kenntnissen,

weil Ethnologie die vorher genannten Aspekte präge.

- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP verweist auf ihre Aussagen zu den Punkten ‚Kenntnisse des Interdisziplinären Lehrens und Lernens‘ und ‚Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen‘; methodisch könne sich die Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse allerdings vom interdisziplinären/fächerverbindenden Lehren unterscheiden; die IP betont, dass es sehr an der einzelnen Lehrkraft selbst liege, was sie aus den Hinweisen auf Interkulturalität in Lehrwerken etc. mache.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Inhaltliche Reduktion, altersgerechte Aufbereitung von Inhalten, motivierende Gestaltung etc. gehören laut IP zum „Handwerkszeug“ jeder Lehrkraft. Im Hinblick auf Konzepte der Interkulturalität aber verlange erstens die motivierende Gestaltung besondere Aufmerksamkeit, um eine Offenheit für Interkulturalität bei den Schülerinnen und Schülern zu erhalten und zu fördern. Zweitens bedürfe es eines „feinen Blicks“, „feiner Sinne“ und eines besonderen Feingefühls, um Bereiche wie beispielsweise Religionsunterschiede darzustellen.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP hält dies prinzipiell – also auch über das europabezogene Lernen hinaus – für eine wichtige Grundqualifikation aller Lehrkräfte. Diese Fähigkeit sei für die Umsetzung sowohl der laufenden (1994er) als auch der kommenden (2004er) Bildungspläne zentral. Allerdings würde eine Mehrzahl der Lehrkräfte über diese Fähigkeit nicht verfügen und ihre Vermittlung käme in der Lehrerbildung zu kurz.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Die IP hält dies für immens wichtig, um bei den Schülerinnen und Schülern Lernprozesse für Europaverständnis auf der Ebene des eigenen Erlebens zu fördern.

Interviewprotokoll Nr. 3 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grundschule und für BLL in der Grundschule fernmündlich. Die Lehrkraft brauche dafür

- ein umfangreiches Sach- und Fachwissen, um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten,
- eine Ausstrahlung ihrer hohen Fachkompetenz, damit die Schülerinnen und Schüler das Vertrauen hätten bzw. behielten, bei ihr sehr viel lernen zu können, sie respektierten und die Lernmotivation der Kinder erhalten bliebe,
- die Bereitschaft, fachkompetente Personen in die eigene Unterrichtsvorbereitung und auch in den Unterricht einzubeziehen,
- Sensibilität für die Entwicklungsphase der Schülerinnen und Schüler und Verantwortungsbewusstsein für die einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase (der ihr eigenen Motivation der Kinder und Jugendlichen etc.),
- das Wissen, dass Kinder und Jugendliche dann erfolgreich und motiviert lernen, wenn sie etwas praktisch ausprobieren, in Bewegung umsetzen, sich mit allen Sinnen daran beteiligen können.

Die Lehrkraft brauche speziell für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grundschule die didaktisch-methodische Fähigkeit, anhand praxisnaher Medien und Inhalte (gemeinsames Kochen ausländischer Rezepte, Traditionen, Bilder und CDs, Erzählungen, die Natur und andere außerschulische Lernorte, Modelle etc.) Europa für die Schülerinnen und Schüler vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen „begreif-bar“ zu machen.

Die Lehrkraft brauche speziell für BLL in der Grundschule die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern zunächst den Zugang zum Land, in dem die Fremd-/Zielsprache gesprochen wird, zu bahnen: sie bildlich gesprochen an die Hand zu nehmen und mittels Modellen, Realien aus dem Land, Bildern, Schilderungen des dortigen Schullebens etc. im Zielsprachenland mit ihnen „anzukommen“, so dass das Land für sie konkret vorstellbar wird.

Die Lehrkraft brauche darüber hinaus an allgemeinen Kompetenzen

- die Fähigkeit und Bereitschaft, den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin (und nicht nur die Klasse als Ganzes oder den zu unterricht-

tenden Stoff) zu sehen, sie als Individuen zu behandeln und individuell zu fördern (emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc.),

- Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler flexibel zu reagieren (z.B. bei Ermüdung ins Freie zu gehen und den Körper und alle Sinne zu mobilisieren),
- die Weitsicht, die Chancen des Schullebens dazu zu nutzen, dass die Schülerinnen und Schüler Sozialkompetenz ganz praktisch einüben (z.B. als Schülerlotsen),
- eine wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums,
- das Selbstverständnis, als Partner der Schülerinnen und Schüler einen Teil des Lebens mit ihnen zu durchlaufen, mit ihnen Spaß am Leben zu haben, dabei „gewisse Spielregeln“ einzuhalten und mit den Schülerinnen und Schülern weiterzulernen,
- ein Gespür für Eltern und den gemeinsamen Erziehungsauftrag,
- die Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen und sie an geeigneter Stelle in den Unterricht einzubeziehen,
- Offenheit für und Kenntnisse in (Selbst-)Evaluation der eigenen Arbeit.

Interviewprotokoll Nr. 4 I

Die IP beantworteten die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grund-, Haupt- und Realschule im Rahmen eines größeren Interviews, das Studierende zu europabezogenen Schülerwettbewerben¹⁹³ durchführten.

Die Lehrkraft brauche

- vor allem die Motivation, die Schülerinnen und Schüler über das breite Thema Europa zu informieren,
- die auf das Unterrichtsfach (in dessen Rahmen sie die Lernenden über Europa informiert) bezogenen Fähigkeiten, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen,
- die Fähigkeit und Bereitschaft, die Schülerinnen und Schüler bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen.

¹⁹³ Zum Beispiel wurde in den 60er Jahren aus den in Frankreich und Deutschland etablierten ‚Europäischen Schultagen‘ der ‚Europäische Wettbewerb‘ vom Europarat entwickelt, um die europäische Dimension in die Schulen stärker zu integrieren. Der Europäische Wettbewerb findet jährlich statt. Es nehmen Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschülerinnen und -schüler, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Schülerinnen und Schülern beruflicher und anderer Schularten daran teil. Ihnen werden jährlich neue schriftlich bzw. bildnerisch zu bearbeitende Themen gestellt.

Interviewprotokoll Nr. 5 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grund-, Haupt- und Realschule im Rahmen eines größeren Interviews, das Studierende zu grenzüberschreitenden Schülerprojekten in einer Begegnungsstätte¹⁹⁴ durchführten.

Demzufolge solle die Lehrkraft,

- eine Persönlichkeit darstellen,
- offen sein für andere Menschen, Kulturen und Sprachen,
- global denken,
- fähig sein, aktuelle Entwicklungen wahrzunehmen,
- sprachlich und interkulturell kompetent sein,
- einen Teil des Studiums bzw. der Lehrerbildung im Partnerland oder einem anderen europäischen Land absolviert haben,
- mobil sein und bereit, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten,
- fähig sein, das Interesse der Schülerinnen und Schüler an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten zu wecken,

bereit sein,

- mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen und sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben,
- die Leitungsfunktion in der Klasse vorübergehend abzugeben.

¹⁹⁴ Deutsche und ausländische Schülerinnen und Schüler begegnen sich außerhalb des schulischen Kontextes. Ihre Lehrkräfte begleiten sie, übernehmen vor Ort aber keine leitende Funktion. Die Kinder und Jugendlichen sind gemeinsam in Zimmern untergebracht, bearbeiten interdisziplinäre Projektthemen zusammen und lernen einander – trotz vorhandener Sprachbarrieren anhand des praktischen Tuns – kennen. Die Projekte stellen keine punktuelle Maßnahme dar, sondern sind fortsetzbar.

Interviewprotokoll Nr. 6 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grund-, Haupt- und Realschule im Rahmen eines größeren Interviews, das Studierende zur Situation der klein- und mittelständischen Betriebe im Hinblick auf die berufliche Bildung und auf EU-Projekte¹⁹⁵ durchführten.

Demzufolge brauche die Lehrkraft

- Fremdsprachenkompetenz in mehreren Sprachen,
- Auslandserfahrung um zu wissen, mit welchen Problemen die Schülerinnen und Schüler später konfrontiert würden,
- Netz-Kompetenz: die Fähigkeit, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen,
- Methodenkompetenz: die Fähigkeit, sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen und diese Methoden auch Schülerinnen und Schülern zu vermitteln,
- Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten,
- die Fähigkeit, den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen.

¹⁹⁵ Gemeint sind Initiativen wie das Euregio-Zertifikat, Eureg- und Interreg-Projekte, der Europass etc.

Interviewprotokoll Nr. 7 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grund-, Haupt- und Realschule im Rahmen eines größeren Interviews, das Studierende zu EURES¹⁹⁶ durchführten.

Die Lehrkraft brauche die Fähigkeit,

- ihre Schülerinnen und Schüler für Europa zu sensibilisieren (z.B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern),
- den Lernenden klarzumachen, dass Europa nicht nur für Akademiker, sondern für jedermann da sei: Alle hätten die Chance, sich Europa zu Nutze zu machen (z.B. um Fremdsprachen zu lernen, indem man sich eine Zeit lang im Ausland aufhält, oder um sich im Ausland weiterzubilden),
- den Schülerinnen und Schülern, die oft in eine ungewisse Zukunft schauen, darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa böten,
- Jugendliche dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – nicht nur im Rahmen der Schule, sondern auch später während ihrer Ausbildung und im Berufsleben.

¹⁹⁶ EURES ist ein Netzwerk, das 1992 von der Europäischen Union gegründet wurde: 700 EURES-Beraterinnen und -Berater kümmern sich in den Ländern der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft um die Menschen, die im europäischen Ausland arbeiten wollen.

Interviewprotokoll Nr. 8 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grund-, Haupt- und Realschule im Rahmen eines größeren Interviews. Das Interview führten Studierende zu einem Besucherzentrum durch, das über die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Region informiert.

Die IP findet eine Art „Grenzverschmelzung“ wichtig, um noch vorhandene Vorurteile abzubauen und eine Basis für Länderaustausch und direkten Kontakt zu schaffen. Demzufolge brauche die Lehrkraft

- Auslandserfahrung,
- Aufgeschlossenheit,
- Einfühlungsvermögen sowie
- die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler zu Toleranz, Offenheit und vor allem zu „Grenzoffenheit“ zu erziehen.

Interviewprotokoll Nr. 9 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grund-, Haupt- und Realschule im Rahmen eines größeren Interviews. Das Interview führten Studierende zu einem trinationalen politischen Gremium durch, das u.a. Mehrsprachigkeit, interkulturelle Zusammenarbeit und die europäische Dimension in der Bildung regional fördert.

Demzufolge brauche die Lehrkraft

- Fremdsprachenkompetenz,
- Verständnis für die Kulturen der anderen Länder,
- Durchsetzungsvermögen

und die Fähigkeit,

- bei den Schülerinnen und Schülern Interesse an Europa zu wecken und sie für Europa zu begeistern, sowie
- die Schülerinnen und Schüler zu Offenheit und Verständnis zu erziehen und ihnen insbesondere Verständnis für die Kulturen der anderen Länder zu vermitteln.

Interviewprotokoll Nr. 10 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grund- und Hauptschule.

Die Lehrkraft benötige hohe personale Kompetenzen – das seien

- eine ausgesprochen positive Grundhaltung einschließlich eines positiven Menschenbilds,
- eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur und Reflektionsvermögen im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung,
- die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: eigene Wertmaßstäbe zu haben, Unterschiede wertfrei festzustellen, das eigene Erleben der Andersartigkeit zu reflektieren, die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden), ‚Handwerkszeug‘ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst, Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern,
- eine hohe Belastbarkeit,
- die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen,
- Neugierde, Risikobereitschaft und Empathie,
- Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief ginge, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnehme) und eine hohe Kompetenz, mit den Schülerinnen und Schülern zu lernen.

An sozialen Kompetenzen benötige die Lehrkraft

- Konfliktkompetenz und die Bereitschaft zum Konsens,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Toleranz,
- die Fähigkeit, mit „schwierigen Situationen und Personen“ umzugehen,

an fachlichen Kompetenzen

- *Near-native*-Kompetenz in einer, besser zwei Fremdsprachen,
- ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und mindestens zwei weitere europäi-

sche Länder,

- Systemkenntnis: Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland zu kennen sowie systemisches Denken,
- Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z. B. mit mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu),
- die Kenntnis einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt,
- die Bereitschaft zur beruflichen Flexibilität und die Mobilität, das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Grund- und Hauptschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis¹⁹⁷ zu geben, äußerte sich die IP so:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP betrachtet dies als essentielle Voraussetzung.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP hält dies für sehr wichtig; dabei müsse vor allem der im Klassenzimmer vorhandene Europabezug (z.B. die Muttersprachen ausländischer Schülerinnen und Schüler) genutzt werden.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP versteht darunter Theoriewissen (z.B. welche Sprachen es in europäischen Ländern gibt) und Erfahrungswissen (z.B. die Implikationen der Sprachensituation in Projektarbeiten erkundet zu haben).
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP hält dies für unabdingbar (insbesondere dort, wo die Nachbarsprache als Schulfremdsprache gelernt wird).
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP sieht dies als essentiell an für das Verständnis eines Landes.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP betrachtet dies als Prämisse für das Verstehen (statt unreflektiertem Werten) alltäglicher

¹⁹⁷ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

gesellschaftlicher Erscheinungsformen.

- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Laut IP ist interkulturelle Kompetenz oberstes Ziel der Umsetzung europäischer Dimension in der Schule.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP hält es für notwendig, diese Didaktisierung im Team zu klären und eine Art Curriculum für die Vermittlung interkultureller Kompetenz zu entwickeln.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP betrachtet dies als Grundvoraussetzung im Hinblick auf die alltägliche Arbeit der Lehrkraft und auf ihre Organisation der Schülerlernprozesse in Partner- und Gruppenarbeit.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Die IP bestätigt die Wichtigkeit dieser Fähigkeit, beispielsweise um Schülerbegegnungen zu gestalten, in denen die Kinder und Jugendlichen projektartig und themenbezogen miteinander arbeiten.

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL in Grund- und Hauptschulen. Nach ihrem Verständnis muss BLL integrativer Bestandteil des Schulprofils und -lebens sein. Die Lehrkraft brauche

- die Fachsprache der Unterrichtsfächer,
- die Fähigkeit, vernetzt zu denken, und zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen und -situationen sich für BLL anbieten,
- die Überzeugung, dass kein Unterrichtsstoff verloren gehe bei BLL, und dies an Schülerkompetenzen statt Lerninhalten zu messen sei,
- die Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen (z.B. die Hilfe von Kolleginnen, Kollegen und *native speaker* im Rahmen von Teamteaching).

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Grund- und Hauptschulen bedeutsam sind, äußerte sich die IP ebenfalls.

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP hält Theoriekenntnisse für unentbehrlich, um die Veränderungen der Fachwissenschaften im

Laufe der Berufstätigkeit zu verfolgen und die eigene Erziehungs- und Unterrichtsarbeit nicht auf Handlungsrezepten zu gründen.

- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Laut IP ist dies wichtig zum Beispiel für die Vernetzung der Fächer und für die Begleitung der Lernprozesse in der Zielsprache, die weniger linear verlaufen würden als im Fremdsprachenunterricht.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP stimmt zu im Vergleich mit den bisher üblichen Ansprüchen an Fremdsprachenlehrkräfte, die jedoch weit unter den heutigen Erwartungen an Grundschullehrkräfte, die Fremdsprachenunterricht erteilen, lägen. Die bisher üblichen Ansprüche an Fremdsprachenlehrkräfte reichten nicht mehr aus; neue Kenntnisse der Hirnforschung und Lernpsychologie nähmen neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen einen breiten Raum ein.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Sowohl europaorientiertes BLL als auch das Unterrichten im Zielsprachenland erfordern laut IP die Kenntnis des Erziehungsauftrags, der sachfachlichen Lehrpläne und Lernziele etc. im Zielsprachenland.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP bejaht dies für BLL wie für Lehrkräfte mit anderen Aufgaben.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP hält dies für relevant im Hinblick auf BLL und auf das Schulleben allgemein.

Interviewprotokoll Nr. 11 I/II

Die IP beantworteten die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in Grund- und Hauptschulen. Demzufolge benötigen die Lehrkräfte die Fähigkeit, eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen und gleichzeitig auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht; diese Fähigkeit umfasse

- die Sensibilität, Situationen zu erfassen; dazu zählt die Fähigkeit zum sensiblen Wahr- und Aufnehmen der Situation im Klassenzimmer, in dem ausländische Schülerinnen und Schüler Teile Europas in ihrer Person repräsentieren,
- Offenheit für andere; die Offenheit, auf andere zuzugehen und sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, sowie Offenheit für Nähe und Beziehung,
- Flexibilität, Konfliktlösefähigkeit und Toleranz,
- Verständnis für das Umfeld (z.B. die Eltern) und die häusliche Situation der Schülerinnen und Schüler; Sensibilität dafür, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann, sowie die Fähigkeit, die Eltern ins Schulleben einzubinden;
- die Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schülerinnen und Schüler und auf ihr Sprachverhalten einzustellen,
- die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch in multikulturell zusammengesetzten Klassen zu hinterfragen, um sich auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler einzulassen und dort anzuknüpfen,
- die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, Eltern als Experten in den Unterricht einzubeziehen etc.,
- die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zur Toleranz zu erziehen,
- die Fähigkeit, die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird, d.h., z.B. die Herkunftsländer der Schülerinnen und

Schüler in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts (Erdkundeunterricht, Heimat- und Sachunterricht bzw. ‚Mensch, Natur und Kultur‘ im Bildungsplan 2004) zu machen.

Ist diese Basis für das Lernen geschaffen, brauche die Lehrkraft laut IP für die Vermittlung von Wissen über Europa

- Kenntnisse in mindestens ein bis zwei Fremdsprachen,
- die Kenntnis europäischer Kultur und Geschichte,
- eine ganzheitliche Betrachtungsweise,
- eine solide Fachlichkeit,
- die Fähigkeit, Europa fächerverbindend aus verschiedenen (wenngleich nicht allen) Perspektiven (Musik, Geschichte, Kunst, Geographie, Religion usw.) zu unterrichten,
- Teamfähigkeit, um dieses komplexe Thema zusammen mit Lehrerkolleginnen und -kollegen, Eltern, Schülerinnen und Schülern u.a. zu erarbeiten: Themen ständig abzusprechen, in Projekten gemeinsam zu arbeiten etc.,
- das Wissen über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas.

Die IP stellten fest, dass sie die von ihnen genannten Kompetenzen von jeder Lehrkraft unabhängig vom Thema Europa erwarten – jedoch vielleicht in unterschiedlicher Intensität.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Grund- und Hauptschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis¹⁹⁸ zu geben, äußerten sich die IP so:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP halten dies für wichtig, denn die Lehrkraft müsse, wie oben ausgeführt, den Themenkomplex Europa unter verschiedenen Aspekten betrachten; sie dürfe „die eigene Fachlichkeit nicht verabsolutieren“, sondern müsse über ihre Disziplin/fachlichen Grenzen hinausblicken und kooperationsbereit und teamfähig gemeinsam mit anderen die Lehr- und Lernwege planen.

¹⁹⁸ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP verweisen auf ihre Aussagen zum vorherigen Punkt.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Laut IP sollten die Lehrkräfte um die Mehrsprachigkeit wissen und Grundzüge einzelner Sprachen kennen; dabei seien mögliche Interferenzen zwischen Mutter- und Zielsprache besonders wichtig, um Schülerinnen und Schüler mit ihren zielsprachlichen Fehlern zu verstehen und angemessen zu fördern/ihnen „gerecht zu werden“.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP sehen die Bedeutung dieses Aspekts unterschiedlich für die verschiedenen Schularten; sie messen ihm in der Realschule eine höhere Bedeutung zu als in der Hauptschule und dort eine höhere als in der Grundschule.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP halten dies als Teil der oben erwähnten Kompetenzen im kognitiven Bereich (solide Fachlichkeit etc.) für wichtig. Zu diesem Aspekt zähle die Motivation, sich auch im privaten Bereich im Ausland aufzuhalten, dort Leben, Kultur, Zivilisation und Sprache aufzunehmen und in den o.g. Aspekten immer mehr dazuzulernen.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP schätzen dies je nach Klassenstufe als unterschiedlich wichtig ein; in der Mittelstufe sei dies bedeutungsvoller als in Klasse 1.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP halten es für erforderlich, dass die Lehrkraft sich mit in anderen Ländern üblichen Didaktiken befasst und bereit ist, ihr eigenes Unterrichtskonzept zu hinterfragen; nur so könne sie Schülerinnen und Schüler, die vormals in einer anderen Kultur beschult wurden, bei ihrer durch diese Ursprungskultur bedingten Erwartungshaltung an Schule und Unterricht abholen und erfolgreich integrieren.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP befürworten die Fähigkeit der Lehrkraft, innerhalb einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunftskulturen situationsangemessen und differenzierend/„fast individuell“ umzugehen.

- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP verweisen auf ihre oben stehenden Aussagen.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Hierzu gehören laut IP die eingangs erwähnte Sensibilität und Offenheit sowie die Entwicklung einer Vision, Einschätzungsvermögen für ihre Realisierbarkeit, die Fähigkeit, Hindernisse (ggf. behutsam) zu beseitigen, großes Organisationsvermögen und eine gewisse Belastbarkeit bzgl. unvorhersehbarer bürokratischer u.a. Herausforderungen.

Die IP beantworteten die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an Grund- und Hauptschulen so: Die Lehrkraft müsse vor allem verfügen über

- eine hohe zielsprachliche Kompetenz,
- altersgerechte didaktische Konzepte (u.a. zur Vermittlung der Zielsprache),
- die Fähigkeit, für den bilingualen Unterricht geeignete Inhalte auszuwählen.

Darüber hinaus müsse die Lehrkraft die zuvor zur Umsetzung der europäischen Dimension genannten Kompetenzen in eingeschränktem Maße aufweisen; die Einschränkung liege vor allem darin begründet, dass der Umfang der Ansprüche realistisch bzw. von der Lehrkraft einlösbar bleiben müsse.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Grund- und Hauptschulen bedeutsam sind, äußerten sich die IP ebenfalls.

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP schätzen die Bedeutung von Theoriekenntnissen des BLL als abhängig vom Sachfach und insgesamt als eher gering ein; allerdings sollte die Lehrkraft über theoretische Grundlagen und über Erkenntnisse, die in der Praxis mittels *trial and error* gesammelt wurden, verfügen, um nicht alle Fehler erneut selbst zu machen.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP halten dies für wichtig; sie zählen es zu dem zuletzt genannten Aspekt und erwähnen beispielhaft den Umgang mit Lernmaterialien und mit der Fehlerkorrektur im bilingualen Unterricht.

- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP sind überzeugt, dass dies¹⁹⁹ aus folgenden Gründen notwendig sei: Im bilingualen Unterricht stünde kein Lehrbuch als ‚roter Faden‘ im Mittelpunkt; es gäbe viele überraschende/nicht planbare Sprechanlässe; die Lehrkraft müsse anhand der Sachfachinhalte authentische Sprachsituationen schaffen und situativer als im Sprachunterricht reagieren; sie brauche ein Gespür dafür, welche zielsprachlichen Schülerbeiträge aus der Sicht eines *native speakers* noch akzeptabel seien.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP halten dies nicht für erforderlich.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP verweisen auf ihre Ausführungen zur Umsetzung der europäischen Dimension.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP stimmen diesem Aspekt zu.

¹⁹⁹ Wörtlich: „aktuelle Sprachpräsenz“

Interviewprotokoll Nr. 12 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien schulartübergreifend. Demzufolge benötigen die Lehrkräfte

- Fachwissen über Europa als historischen Raum, als gegenwärtigen politischen Raum, als Wirtschafts- und als Kulturraum,
- im Fall, dass sie die Europakompetenz mit einer europäischen Sprache verbinden, Sprachkompetenz dergestalt, dass sie die Sprache exzellent sprechen,
- große Offenheit gegenüber Europa als gesamtes,
- Fachkompetenz bezüglich ihrer eigenen Kultur,
- Freude, Schülerinnen und Schülern etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext (als Teil emotionaler Kompetenz),
- die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln (als Teil emotionaler Kompetenz).

Die IP nannte darüber hinaus folgende Lehrerkompetenzen, die auch für andere Bereiche gültig seien:

- Überzeugungsfähigkeit der eigenen Person (als Teil personaler Kompetenz),
- die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten,
- Offenheit gegenüber anderen Menschen (als Teil sozialer Kompetenz),
- Wissen über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem Schüler bzw. der Schülerin und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft
- hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen (u.a. um von dem Schüler bzw. der Schülerin auszugehen),
- Wissen über die Lernvorgänge im Gehirn (insb. beim Spracherwerb),
- Mündigkeit, mit weniger Vorgaben zurechtzukommen und das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte im Team zu gestalten auf der Ebene des Unterrichts, der Organisation, der Schul-

entwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Schülerinnen und Schülern an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien Lernchancen für Europaverständnis²⁰⁰ zu geben, äußerte sich die IP gleichfalls.

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält dies für außerordentlich wichtig, um Mutter- und/oder Zielsprache nicht als Disziplin/System, sondern als Medium für eine andere Disziplin zu verwenden; die Lehrkräfte (in der Ausbildung) bräuchten dieses interdisziplinäre Verständnis der Sprache mit Blick auf Europa, um sich im Zielsprachenland zurechtzufinden und die dortige Kultur, die andere Didaktik sowie die Art, wie Wissenschaft betrieben und wie Geschichte gelernt werden, zu begreifen.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Laut IP brauchen dies die Lehrkräfte; sie müssten z.B. die Sprache so beherrschen, dass sie sie als Medium wie die Muttersprache benutzen, um in anderen Themenbereichen sicher zu sein – dies schließe die Terminologie einer anderen Disziplin ein.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP hält sowohl Kenntnisse über andere Systeme (d.h. die soziolinguistische Umgebung und die Bildungssysteme in anderen europäischen Ländern) und über optimale Wege der Vermittlung als auch das eigene Erleben europäischer Mehrsprachigkeit (z.B. in Luxemburg, der Schweiz oder dem Elsass) für wichtig.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Diese sieht die IP als ganz zentrale und sehr wichtige Kompetenz im Studiengang Europalehramt an, denn eine erfolgreiche Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule setze voraus, im europäischen Ausland in die Kultur und die Sprache einzutauchen. Dies verlange von der Lehrkraft die Fähigkeit, eine Konzeption entlang folgender Frage zu erarbeiten: Wie kann sie den Austausch für die Schülerinnen und Schüler so gestalten, dass diese mit einem möglichst hohen Lerngewinn vom Austausch zurückkommen? Das Entscheidende sei hierbei neben dem Wissen über das Land die Fähigkeit zur guten Vor- und Nachbereitung der Schülerinnen und

²⁰⁰ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

Schüler.

- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Der IP kommt es hier auf die Fähigkeit an, sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede herauszufiltern.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Wichtig sind für die IP ein Wissen über die starke Prägung des Einzelnen von der Mentalität seines unmittelbaren ethnologischen Umfelds, ein auf Wissen begründetes Gespür für verschiedene Prägungen sowie Toleranz für Menschen und ihren jeweiligen unmittelbaren Hintergrund.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP betont, dass die Lehrkraft Situationen schaffen müsse, in denen Lernen (statt reiner Stoffvermittlung) möglich sei. Die Lehrkraft müsse also über das Können verfügen, Lernprozesse zu gestalten, die Interkulturalität entstehen lassen, die ein Verständnis dafür schaffen, dass der andere ein anderes kulturelles Fundament mitbringt, und die den Aufbau von Empathie und Toleranz ermöglichen.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP hält die Fähigkeit zu didaktisieren, die didaktische Frage zu stellen und den Bildungswert eines Themas zu erkennen für das Kernstück der erforderlichen Lehrerkompetenz in allen Bereichen.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP geht davon aus, dass jede Lehrkraft diese Fähigkeit grundsätzlich brauche. Für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule benötige sie sie in besonderer Weise, da zum einen die (im Grundschul Lehrplan verankerte) Art des Sprachenlernens nur im Kontext mit anderen Fächern und folglich in Teamarbeit mit den Fachkolleginnen und -kollegen möglich ist. Zum anderen brauche die Lehrkraft diese Fähigkeit zur guten Organisation eines Austauschs über Ländergrenzen hinweg mit den dortigen Kolleginnen und Kollegen.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Dies gehöre laut IP zu den grundsätzlichen Kompetenzen, die Lehrkräfte mitbringen sollten. Derzeit bräuchten sie dies

jedoch zu wenig mit und lernten es bereits im Studium zu wenig. Zum Projektmanagement gehöre es, laut IP, ein Projekt zu initiieren, einen klaren Projektplan zu machen, das Projektziel zu definieren, einen Ablaufplan zu erstellen, das Projekt durchzuführen und es am Ende zu evaluieren. Wenn dies die Studierenden im Europalehramt lernen würden, sei das, so die IP, ein Zugewinn, der nicht nur für das Europalehramt sinnvoll sei.

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien so: Die Lehrkraft benötige

- so hohe zielsprachliche Kompetenz, dass sie die Sprache als Medium nutzen könne,
- ein Bewusstsein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten und nicht die Zielsprache selbst,
- Verständnis dafür, dass die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht jedoch sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen,
- die Fähigkeit, beides zusammenzuführen,
- Sachkenntnis in Gestalt eines größeren und gefestigteren Tiefenwissens, das sie im Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der anderen Sprache und somit auf einem anderen Zugangsweg erworben hat,
- die Fähigkeit zu vergleichen aufgrund erstens des Wissens, wie in der anderen Sprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und zweitens aufgrund von Kulturwissen und -verständnis,
- Wissen über das Lernen selbst (insbesondere wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden),
- Wissen über Fremdsprachendidaktik, die die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zu Grunde legt,
- Teamfähigkeit, um mit der Kollegin oder dem Kollegen vom anderen Fach zusammen zu arbeiten.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien bedeutsam sind, äußerte sich die IP ebenfalls.

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP hält Theoriewissen als Kategorien, in die die Lehrkraft das Alltagshandeln einordnen könne, für unabdingbar und außerordentlich wichtig (und bedauert, dass viele Lehramtsstudierende so wenig Interesse an umfassenden Theoriekenntnissen hätten); sie verlangt von Lehrkräften Kompetenz im Bereich der Aktionsforschung, das bedeutet erstens die Fähigkeit, mit dem wissenschaftlichen Blick ihr Arbeitsumfeld (sowohl den eigenen Unterricht als auch die Schule als Organisation) zu betrachten, sich selber Ziele zu setzen, Hypothesen aufzustellen und Dinge experimentell auszuprobieren, zweitens sich damit in einem stetigen Verbesserungsprozess zu befinden und drittens offen und fähig zu sein für Selbst- und Fremdevaluation; Theoriewissen sei dafür nötig zum einen im Bereich des Lernens, zum anderen im Bereich der beteiligten Fächer und darüber hinaus im Bereich Lernende Organisation und Schulentwicklung; Theoriewissen und Expertise seien laut IP außerdem Voraussetzung für Begeisterung, die wiederum notwendig sei, um für Schülerinnen und Schüler Lernchancen zu eröffnen.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP hält ein breites Methodenrepertoire für zentral im Unterricht, um Lernsituationen so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler optimal lernen können; die Lehramtsstudierenden sollten im Studium erfahren, so die IP, was es bedeutet, sich mit unterschiedlichen Herangehensweisen Dinge zu erarbeiten; die Lehrkräfte bräuchten auch die Fähigkeit, mit Schülerinnen und Schülern ein Methodencurriculum zu erarbeiten.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP ist der Ansicht, dass die Lehrkraft die Fremdsprache so gut beherrschen muss, dass sie sie als Medium verwenden kann.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies für erforderlich im Hinblick auf die zielsprachliche Terminologie und auf die ggf. unterschiedliche Herangehensweise an die Sachinhalte in der zielsprachlichen Kultur.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP hält dies für äußerst wichtig, denn die Lehrkraft müsse einen Blick dafür haben, dass Menschen sich Dinge mit unterschiedlichen Mentalitäten aneignen und dass das die Sichtweisen prägt; die Lehrkraft benötige Tiefenwissen über die jeweilige Struktur der Sprache und den anderen kulturellen Hintergrund.

- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Diese Fähigkeit muss laut IP besonders ausgeprägt sein. Insbesondere gehe es bei Lehrpersonen auch darum, sich neues Wissen immer wieder neu zu erarbeiten. Wissen zu generieren sei bei Lehrkräften nicht ausreichend ausgeprägt. Gerade mit Blick auf die Dynamik der europäischen Entwicklung und nicht zuletzt auch im Kontext einer Wissensgesellschaft, so die IP, müsse die Wissensgenerierung aber auch im Bildungsbereich eine grundlegende Kompetenz werden.

Interviewprotokoll Nr. 13 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen schulartübergreifend für die Umsetzung der europäischen Dimension und für BLL an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien. Mit der Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule befasst sich die IP im Rahmen der KMK, der Bund-Länder-Kommission sowie in Brüssel im Hinblick auf Fragen der Zuständigkeit, der Lehrerausbildung (Besoldung, 1- oder 2-Fach-Lehrer etc.), der Schulstrukturen usw. Aus dieser Erfahrung hält sie es für erforderlich, dass es bereits in der Lehrerausbildung angelegt sei, dass die Lehrkräfte jenseits der Grenze einsetzbar sind, um z.B. muttersprachliche Lehrkräfte einbinden und Lehrkräfte transnational austauschen zu können. Dabei dürfe das föderative System der BRD nicht überreguliert werden.

Die Umsetzung der europäischen Dimension ist für die IP absolut notwendig. Zum einen müsse die europäische Dimension von Kultur, Geschichte etc. vom ersten Tag an in der Schule gegenwärtig sein, und zwar in der Region verankert und nicht aufgesetzt; bislang seien Kultur, Geschichte etc. jedoch vorwiegend regional oder national dargestellt worden. Darum gehöre es zu den erforderlichen Lehrerkompetenzen,

- die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen, im Bewusstsein zu haben und für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen,
- das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt könne dabei sehr wohl die Region sein),
- bestimmte Schnittpunkte/Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird,
- diese Umsetzung der europäischen Dimension in Abstimmung mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleginnen bzw. -kollegen) zu betreiben,
- ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur und für die von der Muttersprache bedingten Sichtweise der Welt zu haben,
- die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen, zu kennen und die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule

als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen.

In der fachwissenschaftlichen Lehrerbildung war die europäische Dimension auch in der Vergangenheit präsent, aber sie fehlt nach Ansicht der IP bislang in weiten Teilen im fachdidaktischen Teil der Lehrerbildung.

Zum anderen bedeutet Europa für die IP, sich in der Muttersprache und in Englisch in Wort und Schrift verständigen zu können – diese Kompetenz sei insbesondere auch von jeder Lehrkraft zu erwarten. Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen sowie in der beruflichen Bildung müssten für alle Jugendlichen abgebaut werden. Das könne – je nach Schüler bzw. Schülerin, müsse aber für alle Lehrkräfte – bedeuten,

- sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann,
- in der Lage zu sein, dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht,
- sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können.

BLL begreift die IP als pragmatische Fortschreibung von Fremdsprachenunterricht, als Erprobung der Ernstfallsituation ‚Anwendung der Fremdsprache‘ in der Schule. Je nach Schulart stelle sich das unterschiedlich dar (s.u.). Für das gegenwärtige BLL im baden-württembergischen Gymnasium seien zum einen Zusatzregelungen (zur Stundentafel, damit die Sachfachinhalte nicht zu kurz kommen, zur Notengebung etc.) notwendig gewesen; alles sei jedoch nicht geregelt. BLL-Lehrkräfte bräuchten darum die Fähigkeit und Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen, zu erproben, Probleme zu erkennen, Lösungen vorzuschlagen und zu optimieren. Notwendig für BLL seien zum anderen Lehrerfortbildungsprogramme auch für ausgebildete Sprach- und Sachfachlehrkräfte. Das hieße, für BLL bräuchten Lehrkräfte bestimmte Kompetenzen zusätzlich zu ihrer Sprach- und Sachfachkompetenz – z.B. zielsprachlichen Fachwortschatz.

Ziel sei es für die baden-württembergischen weiterführenden Schulen, zumindest für die Gymnasien, dass nach vier Jahren Grundschulfremdsprache die zweite Fremdsprache in Klasse 5 beginnt und eine dritte Fremdsprache möglich ist bzw. im sprachlichen Profil in Klasse 7 beginnt; die erste Fremdsprache würde nach Klasse 8 als Fremdsprachenunterricht enden und als BLL im Sinne des Sachfachlernens in der Fremdsprache weitergeführt. In baden-

württembergischen Grundschulen solle die Fremdsprache zum einen im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden und zum anderen als BLL im Sinne von *foreign language across the curriculum*, also als Sprachlernen in sämtlichen geeigneten Unterrichtsfächern angewendet werden. Dafür müsse jede Grundschullehrkraft über die Kompetenzen verfügen, die Fremdsprache in die von ihr unterrichteten Fächer zu integrieren. Die IP ist der Ansicht, dass Lehrerbildung sich wie folgt verändern muss: Jede/Jeder Lehramtsstudierende müsse unabhängig von der studierten Schulart ihre bzw. seine Abiturkenntnisse in mindestens einer Fremdsprache (die oftmals auch auf Auslandsaufenthalten gründen und das Verständnis wissenschaftlicher Texte einschließen) während des Lehramtsstudiums im Umfang eines ‚Basisstudiums‘ erweitern; diese Forderung sei mit dem früher verlangten Philosophikum vergleichbar.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Schülerinnen und Schülern an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien Lernchancen für Europaverständnis²⁰¹ zu geben, äußerte sich die IP später so:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP versteht darunter, dass die Lehrkraft Methoden und Verfahren interdisziplinären Arbeitens kennt. Als Beispiel nennt sie die kollegiale Abstimmung zwischen Erdkunde- und Gemeinschaftskundelehrkraft über ihren Unterricht, so dass für die Schülerinnen und Schüler durch die Unterrichtsstunden beider Fächer das Element der wirtschaftlichen Zusammenarbeit in Europa als Ganzes sichtbar wird. Dies verlange von der einzelnen Lehrkraft erstens das Wissen, an welche anderen Unterrichtsfächer sie bei ihren Fachthemen jeweils anknüpfen muss. Zweitens brauche die Lehrkraft die Fähigkeit, mit Kolleginnen und Kollegen, die ein anderes Fach unterrichten, zusammenzuarbeiten; d.h., sie müssen den Unterricht abstimmen durch den Austausch von Unterrichtsvorbereitungen (oder zumindest von Unterrichtsplanungen für Sequenz oder Schulhalbjahr), durch die Klärung, wer welche Inhalte abdeckt, so dass man sich gegenseitig darauf verlassen kann etc. Drittens brauche die Lehrkraft die Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion des eigenen Unterrichts, indem sie Feedback zu ihrem Unterricht einholt (Wie ist der Unterricht angekommen? Welche Inhalte sind jetzt gesichert vorhanden? etc.), das Feedback annimmt und sich mit dem Kollegen bzw.

²⁰¹ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

der Kollegin darüber austauscht. Die IP hält das Genannte für enorm wichtig, wenn der Unterricht einer Klasse von mehr als einer Lehrkraft durchgeführt wird; dringend geboten sei die o.g. Kompetenz außerdem bei Aspekten Europas (z.B. wirtschaftspolitischen), die nicht in einem eigenständigen Fach vertreten sind (z.B. gibt es kein Fach „Wirtschaft“ an baden-württembergischen Gymnasien); auch für die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch themenorientiertes Arbeiten (i.S.v. schülergerechter Themenformulierung, anhand derer Europa aus den Perspektiven verschiedener Fächer behandelt wird) sei die o.g. Kompetenz entscheidend. Nur so könne das, was Schülerinnen und Schüler von den verschiedenen Lehrkräften erfahren, für sie „aus einem Guss“ erscheinen; der Unterricht werde effektiver.

- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Laut IP braucht die Lehrkraft (in Ergänzung zum vorherigen Punkt) die Bereitschaft und Fähigkeit, Inhalte, Ziele und andere Aspekte ihrer Unterrichtsplanung für einen Kollegen oder eine Kollegin eines anderen Unterrichtsfaches verständlich darzustellen sowie Forderungen zur gegenseitigen Abstimmung des Unterrichts an ihn/sie zu richten. Außerdem brauche die Lehrkraft die Fähigkeit und Bereitschaft, die Unterrichtsinhalte, -ziele und didaktisch-methodischen Aspekte der Unterrichtsplanung und -vorbereitung des Kollegen/der Kollegin (mit anderem Unterrichtsfach) zu verstehen, um seine/ihre Ansprüche zur Abstimmung des Unterrichts zu berücksichtigen.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP hält für die Bürgerinnen und Bürger Europas gute Kenntnisse in der *lingua franca* Englisch (im Sinne eines Grundlagenwissens als internationales Verständigungsmittel in jedem europäischen Land) für genauso nötig wie gute Kenntnisse in der Muttersprache; wünschenswert hingegen fände es die IP, dass man im europäischen Ausland (als Deutsche/Deutscher zumindest im Nachbarland Frankreich) mit der eigenen Muttersprache verstanden würde und man selbst die Landessprache zumindest in dem Umfang verstünde, dass man an der Kultur des Landes teilnehmen kann. Die Lehrkraft müsse darum beim Fremdsprachenlernen einen besonderen Akzent im Bereich Hörverstehen setzen.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Dies stellt für die IP eine grundlegende Kompetenz jeder Lehrkraft dar, weil es unmittelbar den Bereich des sozialen Lernens und des Miteinanders (innerhalb der Klasse, im

Schulleben außerhalb des Unterrichts und bei Klassenfahrten) betrifft; in Bezug auf Begegnungen mit dem Ausland seien dies besonders geforderte Befähigungen. Sie schließen u.a. ein die Bereitschaft zur Selbstfortbildung (eigene Erkundung der Kultur etc. des Ziellandes), die Fähigkeit zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die andere Lebenswelt vor Abfahrt ins Ausland sowie die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern ein dem Zielland und seiner Kultur angemessenes Verhalten zu vermitteln.

- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP hält dies für bedeutsam; die Lehrkräfte bräuchten die Fähigkeit, in allen Unterrichtsfächern die Landeskunde der europäischen Länder zu thematisieren.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP ist der Ansicht, dass die Lehrkraft in der Gegenwart gültige Sitten, Gebräuche, Verhaltens- und Verfahrensweisen verschiedener europäischer Kulturen kennen sollte, einschließlich ihrer ethnischen Grundlegung in der Geschichte und kulturellen Tradierung im Miteinander der verschiedenen Herkünfte bzw. Völker; diese Kenntnis sei wichtig, um Tabuverletzungen zu vermeiden. Dabei müsse die Lehrkraft ihren Fokus auf den angemessenen Umgang und die Integration der Menschen anderer Herkunft im eigenen Land legen.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP erachtet es als grundlegende Kompetenz jeder Lehrkraft, die unterschiedliche kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler als Reichtum zu betrachten und sie für den Unterricht und die Erziehung (z.B. Toleranzerziehung) auch der deutschen Kinder zu nutzen.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP erwartet von der Lehrkraft das didaktische Geschick, auftrags- und sachbezogen die interkulturelle Erziehung des Einzelnen und der Gruppe alters- und entwicklungsgemäß in den Gesamtunterricht einzubetten; hingegen dürfe die Lehrkraft nicht den Gesamtunterricht an den kulturellen Minderheiten in der Klasse ausrichten.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Ar-**

beiten und für lernortübergreifenden Unterricht: Die IP verweist im Hinblick auf das fächerübergreifende Arbeiten auf seine Stellungnahme zum Punkt ‚Kenntnisse des Interdisziplinären Lehrens und Lernens‘. Im Hinblick auf das lernortübergreifende Arbeiten hält es die IP für sehr wichtig, dass die Lehrkraft sich für das Leben und Lernen seiner Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule interessiert, weiß, was sie in der Freizeit tun, die dortigen Partner in der Erziehung (Eltern, Trainer im Sportverein, Musiklehrer in Musikverein und -schule, kirchliche und andere Jugendgruppenleiter etc.) kennt und nach Möglichkeit mit ihnen kooperiert; dies erfordert Teamfähigkeit, wiewohl der primär Erziehende das Elternhaus ist. Zum anderen hält die IP Team- und Organisationsfähigkeit für erforderlich, um schulisches Lernen außerhalb des Klassenzimmers (z.B. Wanderungen, Schullandheimaufenthalte) lernfördernd zu planen und effektiv zu gestalten.

- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Im Hinblick auf die Realisierung von Projekten verweist die IP auf ihre Stellungnahme zum Punkt ‚Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens‘, da das themenorientierte Arbeiten häufig in Projekten stattfindet. Die IP ist der Auffassung, dass projektorientiertes Arbeiten eine Fülle von Lernchancen für die Schülerinnen und Schüler eröffnet: Teil eines Gesamtzieles sein; erleben, dass die eigene Leistung notwendig ist, um die Gesamtleistung des Projektes zu erstellen; mit Sachzwängen umgehen; Abläufe organisieren; Handlungsfähigkeit erwerben. Die Lehrkraft müsse bei der Realisierung der Projekte zum einen die Schülerinnen und Schüler in den o.g. Lernprozessen begleiten und zum anderen auch die anstrengende Seite dieses schwer voranzuplanenden Unterrichts aushalten können.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien bedeutsam sind, äußerte sich die IP so:

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP betont, dass der bilinguale Unterricht deutlich komplexer ist als die Tatsache, dass zum Fachunterricht die Fremdsprache hinzutritt. Die IP befürchtet, dass auf der Theorieebene im Hinblick auf die Form des BLL (Laufzeit etc.) Positionen bezogen werden, die die Ebene des praktischen bilingualen Unterrichts (z.B. Probleme der Lehrkräfte mit dem Fachwortschatz, Stundenausstattung) überfordern. Die Lehrkraft müsse darum all die Implikationen, die den bilingualen Unterricht (im Vergleich zum muttersprachli-

chen Fachunterricht) sehr viel schwerer machen, bereits theoretisch kennen.

- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die Lehrkraft müsse die Komplexität des bilingualen Unterrichts kennen und wissen, wie sie im konkreten Fall methodisch-didaktisch vorgehen muss (z.B. effektive Fachwortschatzvermittlung), um die Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung im bilingualen Unterricht zu bewegen, obwohl sie vielleicht in den Bereichen Zielsprache (Hörverstehen, Rechtschreibung etc.), Fachwissen und/oder Mut zur sprachlichen Interaktion Probleme haben.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Laut IP muss die Lehrkraft neben der allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz über die jeweilige Fachsprache sowie über gute Kenntnisse der Muttersprache verfügen.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies streng fachlich gesehen nicht für erforderlich; hingegen solle die Sachfachkompetenz angereichert werden durch landeskundliche Kenntnisse der Zielsprachenländer, um sehr viel stärker auf das Zielsprachenland Bezug zu nehmen, als das im muttersprachlichen Fachunterricht der Fall ist.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP ist der Ansicht, dass die Lehrkraft, wo immer möglich, Interkulturalität zum Unterrichtsthema machen und die entsprechenden Schülerkompetenzen anbahnen soll. Jedoch dürfe die Lehrkraft sie nicht zum obersten Unterrichtsziel erklären, denn an oberster Stelle stünde umfassende Persönlichkeitsbildung im Sinne von Sachkompetenz (in bestimmten Bereichen), Fachkompetenz, Handlungskompetenz (Übertragbarkeit in andere Bereiche, d.h. Anwendung des Wissens in bestimmten konkreten Bezügen) und das Freisetzen zum selbstständigen Leben und zur Übernahme von Verantwortung; ein Element des selbstverantwortlichen Lebens sei die interkulturelle Kompetenz.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP hält die Europafähigkeit der Lehrkraft für eine sehr grundsätzliche und unverzichtbare Basiskompetenz und verweist auf den ersten Interviewteil. Darüber hinaus müsse die Lehrkraft im Hinblick auf die Vermittlung den Schülerinnen und Schülern eine Durchsicht der verschiedensten

Themen auf Europa hin ermöglichen, ihren Blick öffnen für das Eingebettetsein der Themen in die geschichtlichen und anderen europäischen Zusammenhänge; es gehe nicht um ein Additum, sondern um das Sichtbarmachen der bereits vorhandenen europäischen Dimension der verschiedensten Themen.

Interviewprotokoll Nr. 14 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grund- und Hauptschule. Demzufolge benötige die Lehrkraft

- die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wieder zu geben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließe, sich aber nicht darin erschöpfe²⁰²,
- wiederholte Auslandserfahrung,
- die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu sprechen,
- den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn sie sie nicht perfekt kann,
- gute muttersprachliche Kompetenz (z.B. situations- und rollenadäquater schriftlicher und mündlicher Ausdruck, für die Zuhörerinnen und Zuhörer altersangemessene Sprache, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in schriftlicher Form zu reduzieren, spontan Synonyme anzugeben),
- Öffnung nach außen/zu Fremdem und Interesse an Andersartigem,
- eine hohe Wertschätzung und Respekt dem Andersartigen/Fremden gegenüber,
- die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es für sie selbst andersartig/fremd ist, dies zu verarbeiten und so mit sich darüber im Reinen zu sein, wie sie Fremdem begegnet,
- die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben, und mit sich darüber im Reinen zu sein, wie sie dem Fremdem in sich selbst begegnet,
- die Haltung, sich selbst als Lernende zu präsentieren, und „neugieriges“ Interesse an den Schülerinnen und Schülern, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen,
- die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten ler-

²⁰² „Was ich als europäisches Denken und Handeln verstehen würde, wäre die Vielfalt aufzunehmen

und sie in der Vielfalt wie ein Kaleidoskop auch wieder zurückzugeben.“

nen kann,

- Wissen über Verarbeitungsprozesse im Gehirn, über das Lernen in den verschiedenen Entwicklungsphasen, über somatisches Lernen, über die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache, über die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc.,
- die Fähigkeit, gegenüber Schülerinnen und Schülern die Unterschiedlichkeiten der verschiedenen Länder positiv zu konnotieren,
- die Fähigkeit (in der eigenen Erfahrung begründet), Schülerinnen und Schülern mit Begeisterung die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen und sie in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten,
- die Fähigkeit, Schülerinnen und Schülern auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt,
- Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation; zunächst (d.h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schülerinnen und Schüler wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben; Beispiel: von den ausländischen Schülerinnen und Schüler ihre Kultur (z.B. Begrüßungsform, Esskultur, Schrift) aufzunehmen und sie im gemeinsamen interkulturellen Lernprozess situations- und handlungsorientiert wiederzugeben/transparent zu machen;
- die Fähigkeit, bei den Schülerinnen und Schülern über den Körper und die Emotionen Begeisterung zu schaffen (z.B. zu diskutieren, was Europa ist, es mit anderer Völkervielfalt zu vergleichen, Chancen und mögliche Probleme zu überlegen), um anschließend Strukturen, Begriffe (z.B. Mitgliedstaaten der EU) usw. zu vermitteln,
- die Bereitschaft, die Einzelne/den Einzelnen zu bestärken in ihrer individuellen Andersartigkeit (z.B. der Muttersprache bei zugewanderten Schülerinnen und Schülern), um ihre/seine Identität zu wahren, ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will, Unterschiede zu benennen (und in ihrer geschichtlichen Bedingtheit zu erklären), ohne sie zu bewerten, ihr/ihm klarzumachen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu kön-

nen (z.B. Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs verdeutlichen), ihr/ihm vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln könne, ihr/ihm schrittweise zu helfen, die zwei Welten zu integrieren.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Grund- und Hauptschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis²⁰³ zu geben, äußerte sich die IP ebenfalls.

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält dies für unabdingbar; sie hält es allerdings für erforderlich, dass unter dieser abstrakten Formulierung ein konkretes und für die Ausbildungsphase adäquates Beispiel formuliert wird.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP stimmt dem zu und betont, dass interdisziplinäre Behandlung viel verbindlicher eingefordert und abgefragt werden müsse.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Laut IP brauche die Lehrkraft neben der Kenntnis von ein bis zwei Fremdsprachen ein Verständnis für die Anforderungen von Sprache; sie brauche die Bereitschaft, sich auf fremde Sprachstrukturen einzulassen, ein Gefühl für deren Andersartigkeit und Achtung für die Leistung der Schülerinnen und Schüler, die diese Sprache sprechen.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP erwartet darüber hinaus eigene Erfahrungen mit der Durchführung von Austauschen.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP stimmt dem zu und schließt ins Kennen das Wissen und das Erfahren und Umgesetzt haben ein; die Lehrkraft müsse die o.g. Aspekte so weit verarbeitet haben, dass sie sich darauf konzentrieren könne, welche Bedeutung sie für die Schülerinnen und Schüler haben.²⁰⁴
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP erachtet dies für wichtig und versteht hierunter neben der kognitiven Ebene die Ausei-

²⁰³ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

²⁰⁴ „Die Sprachseele des Lehrers muss so klar sein, dass er nicht Energie in etwas steckt, das sein Eigenes angeht, aber mit den Kindern hat es gar nichts mehr zu tun.“

nersetzung im Gespräch und das Beziehen eines eigenen Standpunkts.

- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP stimmt dem zu.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP stimmt dem wiederum zu und verweist darauf, dass die Lehrkraft sich daran messen müsse, was die Didaktisierung und unterrichtliche Umsetzung bei der Schülerin/dem Schüler in Bezug auf Interkulturalität veränderten.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP geht davon aus, dass die Lehrkraft zwar eine theoretische Basis brauche, dass sie aber vor allem mittels eigener Erfahrung und deren Reflexion Team- und Organisationsfähigkeit erwerben müsse; das sei dringend erforderlich, z.B. auch um Gruppenarbeit in der Schule effektiv zu gestalten.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Dem stimmt die IP zu, hält dies aber nur für diejenige Lehrkraft inhaltlich gut machbar, die einen Auslandsaufenthalt absolviert habe.

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an Grund- und Hauptschulen. Die Lehrkraft müsse in der Lage sein, sprachlich angemessen entsprechend der Entwicklungsstufe und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu handeln. Dies impliziere

- ein sehr fundiertes Wissen in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc.,
- Diagnosefähigkeit auch im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler anderer Kulturen,
- die Fähigkeit, auf Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem intellektuellen Abstraktionsniveau zu reagieren,
- eine hohe Sprachkompetenz und die Fähigkeit, mit Sprache zu spielen,
- gute Sachfachkompetenz,
- Geschicklichkeit im Theaterspiel,

- einen reichen Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters,
- eine hohe Bereitschaft, an der Schule mit anderen (Lehrkräften, Eltern etc.) zusammenzuarbeiten und die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen,
- die Fähigkeit, das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Grund- und Hauptschulen bedeutsam sind, äußerte sich die IP ebenfalls.

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP hält es für sinnvoll, dass die Lehrkraft sich Theoriemodelle anschaut und verinnerlicht, um eine Basis der Unterschiedlichkeit für die eigene Entwicklung situationsangemessener Formen zu haben.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP hält es für wichtig, sich diese weniger aus der Theorie als vielmehr aus der Praxis (hohe Präsenz an der Schule, Dokumentation, Auswertung der Wirksamkeit und Veränderung der eigenen Arbeit, viel Austausch mit anderen etc.) zu holen.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP betont, die Lehrkraft brauche eine andere, komplexere Kompetenz; sie umfasse die Kompetenz der Fremdsprachenlehrkraft und die Bewusstheit, dass bilingualer Unterricht ein anderes Ziel hat als Fremdsprachenunterricht.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies nicht für erforderlich; ein Lernweg für Sachfachkompetenz sei Teamarbeit mit Experten.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP bejaht dies; die Lehrkraft solle sich damit auch auf der intellektuellen Ebene befassen haben, solle in der Lage sein, darüber zu sprechen, Dinge voneinander abzugrenzen, Prioritäten zu setzen, Erfahrungen einzubringen und zu erweitern.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP hält dies für unbedingt relevant, damit die Lehrkraft aktuelles Tagesgeschehen lebendig, zielgruppenadäquat und altersgemäß ad hoc in den bilingualen Unterricht integrieren kann.

Interviewprotokoll Nr. 15 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grundschule. Ihre Antworten richtete sie aus an der Umsetzung der europäischen Dimension im Fremdsprachenunterricht der Grundschule.

Das Allerwichtigste, das die Lehrkraft benötige, ist in den Augen der IP die zielsprachliche Kompetenz. Mit der Sprachkompetenz stehe und falle alles andere, sagt die IP: „Ich sehe es in der Fortbildung. Die Kolleginnen und Kollegen, die sich sicher fühlen in Französisch (...), die haben dann auch kein Problem mit allem anderen. (...) Alles andere hängt davon ab. Natürlich ist dann ein guter Lehrer nur der, der auch (...) die Sache kennt und der methodenkompetent ist.“ Der Sprachkompetenz nachgeordnet seien die folgenden Kompetenzen:

- eine positive persönliche Einstellung zu Europa,
- Methodenkompetenz,
- Kenntnisse über Europa, d.h. Wissen über die verschiedenen Dimensionen Europas, über das Zusammenarbeiten auf europäischer Ebene und über die verschiedenen Kulturen; dies müsse laut IP bereits im Studium so angelegt sein, dass die Studierenden ein fundiertes Fachwissen darüber haben,
- Offenheit im Sinne eines erweiterten Blicks – wenn möglich auf der Grundlage eigener Auslandserfahrung; die Lehrkraft solle zumindest im europäischen Ausland studiert haben, wünschenswert wäre jedoch, dass sie dort auch gearbeitet hätte.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam seien, um Grundschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis²⁰⁵ zu geben, äußerte sich die IP so:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP betonte, dass interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Grundschule stattfände; fächerübergreifendes Arbeiten sei Voraussetzung allen Arbeitens in der Grundschule und kennzeichnend für die Lehrplanthemen des Fremdsprachenunterrichts. Es sei darum wichtig und von entscheidendem Vorteil, dass Fremdsprachenlehrkräfte Kenntnisse aus anderen

²⁰⁵ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

Fächern (Heimat- und Sachunterricht, Mathematik, Sport, Musik etc.) mitbrächten, denn sie kämen mit der fächerverbindenden Anlage des Fremdsprachenunterrichts besser zurecht. Dies sei wichtig und müsse von Anfang an, d.h. bereits im Studium beachtet werden.

- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Diese Frage wurde versehentlich übersprungen.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP hält Kenntnisse über andere Systeme (d.h. die soziolinguistische Umgebung und die Bildungssysteme in anderen europäischen Ländern sowie entsprechende Forschungsergebnisse) für sehr wichtig, damit die Lehrkraft den Fremdsprachenunterricht an baden-württembergischen Grundschulen als relativ normal (u.a. für Grenzregionen) empfinde.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Austauschpädagogik gehöre, so die IP, zum Schulalltag dazu. Sie hält es für wichtig, dass Lehramtsstudierende bereits während des Studiums in diesen Bereich hineinwachsen.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Dies hält die IP zwar für den Grundschulunterricht nicht für vorrangig, jedoch als fundiertes Fachwissen im Lehramtsstudium für wichtig.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Dies solle ebenfalls als Basiswissen (fundierten Fachwissens) vorhanden sein.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse und Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP führt aus, dass in Grundschulen eine Vielzahl von Nationen unter einem Dach lebe und arbeite und die Grundschullehrkräfte täglich über Kulturen hinweg vermitteln, ohne wahrscheinlich zu wissen, was dabei im Einzelnen abläuft. Auch in der Fortbildung werde das wenig thematisiert bzw. spiele keine Rolle.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP misst dieser Lehrerkompetenz große Bedeutung bei.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden**

Kontakten: Dies gehöre laut IP zum Alltag.

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an Grundschulen folgendermaßen: Sie versteht BLL in der Grundschule als herkömmlichen Sachfachunterricht (z.B. Anfangsunterricht oder Mathematik), der jedoch in der Zielsprache gehalten wird.

Die Lehrkraft brauche dazu wiederum vor allem anderen die zielsprachliche Kompetenz; wenn diese vorhanden sei, seien die Ansprüche des BLL für die Lehrkraft erfüllbar.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Grundschulen bedeutsam sind, äußerte sich die IP so:

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP hält dies für wichtig; zwar brauche die Lehrkraft diese Grundlagen, doch brächten sie nichts, wenn die zielsprachliche Kompetenz nicht vorhanden sei.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP hält dies nicht für wichtig; hingegen brauche die Lehrkraft die Methodenkompetenz für das grundschulgemäße Arbeiten.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Der IP hält dies für wichtig.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies nicht für erforderlich; die Lehrkraft müsse jedoch nachforschen, ob sich in der Zielsprache und -kultur gewisse Inhalte anders darstellten, und sich diese gegebenenfalls aneignen.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP hält dies für nützlich und hilfreich, um offen zu sein für BLL.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Diese Frage wurde versehentlich nicht beantwortet.

Interviewprotokoll Nr. 16 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an Grundschulen. Demzufolge benötige die Lehrkraft

- eigenes Interesse und Begeisterung für BLL,
- sehr gute Fremdsprachenkenntnisse,
- Offenheit dafür, dass die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen,
- Vorsicht beim Heranführen der Schülerinnen und Schüler an die Zielsprache als Arbeitssprache, weil Schülerinnen und Schüler teilweise mit Ängsten darauf reagieren,
- viel Phantasie, um die verschiedenen Unterrichtsfächer und -themen so natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schülerinnen und Schüler (z.B. Jahreslauf, kirchliche Feste und weltliches Brauchtum) zu verbinden, dass die Schülerinnen und Schüler Spaß am BLL haben,
- die Bereitschaft und das Organisationsvermögen, außerschulische Lernorte aufzusuchen (beim Thema Berufe einen Bäcker, Metzger, Zahnarzt, die Feuerwehr etc., beim Thema Tiere einen Bauernhof, Zoo etc., beim Thema Herbst und Früchte den Wald etc.),
- die Fähigkeit, die zielsprachliche Kultur für die Schülerinnen und Schüler erlebbar zu machen (z.B. die Feste des Zielsprachenlandes zu feiern) und ihnen zu zeigen, dass die andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet,
- die methodische Kreativität, Wiederholungen vielfältig in immer wieder neuen Lernformen vorzunehmen, damit die Schülerinnen und Schüler auf keinen Fall den Spaß daran verlieren (z.B. kleine Rollenspiele, Marionetten, Theater),
- die Aufmerksamkeit, den Schülerinnen und Schülern gut zuzuhören und ihre Hinweise auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen,
- gute pädagogische Kompetenz, um die Schülerinnen und Schüler auf ihren unterschiedlichen Lernständen individuell zu fördern,
- hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, um die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/Bildungseinrichtung fortzuführen,

- Kooperationsbereitschaft und Initiative, um sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen (z.B. den Kindergärten) abzustimmen (Leistungsstand, den Schülerinnen und Schülern bekannte Lieder etc.),
- Offenheit und Initiative, sich aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern didaktisch-methodische Anregungen zu holen mittels Hospitation und anderer Kontaktformen,
- die Fähigkeit, das Interesse der Eltern an BLL zu wecken.

Die IP beantwortete auch die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Grundschule. Die Lehrkraft brauche

- Offenheit für das europäische Ausland, Überzeugung von und viel Begeisterung für die europäischen Dimension als generelle Einstellung zum Leben/als Lebenseinstellung und als Liebe zum Beruf, die auch das Privatleben durchfließt,
- private Kontakte ins europäische Ausland: Freundschaften und Urlaubsreisen aus persönlichem Interesse, woraus auch Unterrichtsinhalte fließen,
- die Fähigkeit, über Chancen und Probleme des Zusammenlebens in Europa mit den Schülerinnen und Schülern direkt zu sprechen,
- die Fähigkeit, den Blick der Schülerinnen und Schüler für Europa zu öffnen: über das Zielsprachenland (z.B. Frankreich) andere europäische Länder kennen zu lernen (z.B. in denen dieselbe Sprache gesprochen wird: Belgien, Luxemburg, Schweiz), über die Heimatländer der ausländischen Schülerinnen und Schüler oder über von den Kindern bereiste Urlaubsländer,
- die Bereitschaft und Fähigkeit, den Kontakt, den kulturellen Austausch und die Toleranz der Schülerinnen und Schüler mit Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland (z.B. mit festen Austauschpartnern im Zielsprachenland) regelmäßig zu gestalten: häufiger Briefkontakt (sich gegenseitig Spiele, Gebasteltes, Berichte über besondere Erlebnisse etc. zu schicken), gegenseitiges Einladen zu Festen, gemeinsame Ausflüge (z.B. einmal pro Jahr), praktisches Einüben von Toleranz (z.B. beim Besuch Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen) etc.

- Kompetenz in der Sprache der Partnerländer/-schulen etc.

Interviewprotokoll Nr. 17 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL in der Grundschule im Rahmen eines größeren Interviews, das Studierende zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule durchführten. Die IP integriert die Zielsprache in einzelne Unterrichtsphasen der Sachfächer Bildende Kunst, Musik, Sport, Heimat- und Sachunterricht und Mathematik.

Die Lehrkräfte brauchen ihres Erachtens

- vor allem die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen – diese Fähigkeit setze in der Regel einen längeren Aufenthalt im Zielsprachenland und/oder das Studium der Zielsprache voraus,
- im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion des/der Klassenlehrers/in, um die Zielsprache in kurzen Lernphasen über die Woche verteilt sowie viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten.

Die Lehrkräfte bräuchten außerdem

- die Fähigkeit, Inhalte spielerisch zu vermitteln, so dass die Schülerinnen und Schüler angesprochen werden,
- die Fähigkeit, den Unterricht sehr anschaulich zu gestalten über die neuen Medien, über Realien, Bilder, Mimik und Gestik,
- die Fähigkeit, die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen,
- das spontane Verfügenkönnen über *classroom phrases* in überraschenden Situationen des Schulalltags,
- die Erfahrung eines Auslandsaufenthalts mit Studium und Unterrichtspraktikum.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL in der Grundschule bedeutsam sind, äußerte sich die IP später mir gegenüber fernmündlich. Sie betonte, dass BLL bei ihr nur in der Modell-Klasse 1/2 und dort nur in sehr kurzen Einheiten stattfindet und sie selbst nicht über die theoretischen Grundlagen des BLL verfüge.

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP hält dies insbesondere in den Eingangsklassen nicht für erforderlich, möchte aber nicht ausschließen, dass es in Klasse 3 und 4 sinnvoll sein kann.

- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP hält dies insbesondere in den Eingangsklassen nicht für erforderlich, möchte aber nicht ausschließen, dass es in Klasse 3 und 4 sinnvoll sein kann.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP ist der Ansicht, dass BLL fachsprachlichen Wortschatz und dem Sachfach entsprechende Redewendungen (*classroom phrases*, s.o.) erfordere.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies nicht für erforderlich.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Nach Ansicht der IP ist dies erforderlich, denn viele Sachfachthemen sprechen ihrer Meinung nach Lebensformen/-weisen (wie z.B. Feste) oder regionale Gegebenheiten (wie z.B. das Wetter) an, die interkulturelle Unterschiede aufweisen.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP bejaht diesen Punkt; er steht für sie in engem Zusammenhang mit dem vorherigen.

Interviewprotokoll Nr. 18 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL in der Grundschule. BLL erfordert in den Augen der IP, die ihre Aussagen primär auf ihre Unterrichtspraxis (und auch auf Einblicke in die Unterrichtspraxis von Kolleginnen und Kollegen) gründet, von den Lehrkräften

- sehr gute Kompetenz in den Prinzipien des Anfangs- und des Grundschulunterrichts (unterschiedliche Arbeitsformen, eigenständiges, selbst organisiertes und projektartiges Lernen usw.), da der Spielraum in BLL sehr groß sein sollte,
- höhere Sprachkompetenz als für den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, weil eine große Bandbreite an Wortschatz (z.B. zur Behandlung der unterschiedlichen Themen des Sachunterrichts) sowie grammatikalischer Sicherheit erforderlich sei,
- Kompetenz in pantomimischer Darstellung (auch für den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht notwendig),
- Empathiefähigkeit, um einzuschätzen, was die Lehrkraft dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin zumuten kann, d.h. wo er/sie genau steht (sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung) und wie sie diesen Schüler bzw. diese Schülerin fordern kann; die IP sieht im Hinblick darauf, wie ein Kind die Fremdsprache lernen kann, eine starke Verbindung zwischen dem Sprachangebot und seiner geistig-emotionalen Entwicklung bzw. seines Wesens.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL in der Grundschule bedeutsam sind, äußerte sich die IP so.

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP schränkt ein, sie vermöge das nur begrenzt zu beurteilen, weil sie die theoretischen Grundlagen nicht kenne; grundsätzlich ist sie der Meinung, ein theoretischer Unterbau stelle eine Grundvoraussetzung dar, die insbesondere auf Dauer verfügbar sein müsse, auch damit die Lehrkraft ihr Tun vor sich selbst und vor Eltern zu begründen vermöge; aber die IP misst dem theoretischen Unterbau nicht die entscheidende Rolle zu.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP bejaht dies bezogen auf die Fragestellungen, wann BLL beginnen solle und ob die vom Bildungsplan geforderten Lernziele in BLL gewährleistet seien. Sie hält außerdem eine besondere Kompetenz in der Leistungsbeurteilung für er-

forderlich.

- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP hat dies bereits im ersten Teil des Interviews ausgeführt unter den Begriffen Sprachkompetenz und Empathiefähigkeit.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Dies hält die IP für wichtig, um die Teilbereiche des Sachfaches für den bilingualen Unterricht gut auswählen zu können.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP hält die Umsetzung dieses Bereichs für schwierig, weil es sich dabei um Wertvorstellungen und den Umgang miteinander handle und dieses zum großen Teil nicht leicht darstellbar und transparent zu machen sei; dennoch beurteilt sie diesen Bereich als sehr hilfreich, um Barrieren in und zwischen den Schülern und Schülerinnen abzubauen und sich in andere Welten hineinzudenken und Empathiefähigkeit zu entwickeln; einige Lehrplanthemen böten sich dazu besonders an (der eigene Ort im Vergleich mit dem Verhältnis zu Wohneigentum im Zielsprachenland; Menschen aus anderen Ländern mit der Frage, in welchen Ländern die Zielsprache gesprochen wird; die Unterrichtssituation des BLL im Vergleich mit den in der eigenen Schule gesprochenen Muttersprachen – als Quelle für Einsichten erstens in die Art, wie andere Sprachen gelernt werden, zweitens in die eigene Befindlichkeit und Sicherheit in einem fremden Sprachraum und drittens in die beziehungsstiftende Bedeutung von Sprache etc.); die Lehrkraft müsse dazu ihren Erziehungsauftrag, das Zusammenleben und Miteinander sowie das Angebot von entsprechenden Lernhilfen und Trainingsschritten an die Kinder besonders wichtig nehmen.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP bejaht dies und versteht darunter umfangreiche landeskundliche Kenntnisse über das Zielsprachenland bzw. andere europäische Länder. Dazu zählt sie neben Sehenswürdigkeiten, Natur, Sitten, Gebräuchen, Lebensart, Kunst (vgl. Thema Werkbetrachtung in den Fächern Musik und Bildende Kunst) insbesondere Kenntnisse über die Lebenssituation der Kinder in europäischen Ländern, d.h. auch Kindergarten, Schule, Kinderfeste, -lieder und -spiele (z.B. unter dem Motto „Unsere europäischen Nachbarkinder“).

Interviewprotokoll Nr. 19 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an Gymnasien. Sie hält folgende Lehrerkompetenzen für erforderlich:

- Kompetenz in der Zielsprache: Sicherheit in der Sprache, Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht, nach Möglichkeit längerer Aufenthalt im Zielsprachenland, Fachwortschatz/-vokabular und die Bereitschaft, sich dieses anzueignen – insgesamt stünden die Sprachkenntnisse im Vordergrund der Anforderungen,
- Kompetenz im Sachfach: Einarbeitung in die Sachverhalte und ihre Besonderheiten im bilingualen Sachfachunterricht,
- Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit,
- die Fähigkeit, den Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und anderen Medien),
- die Bereitschaft, viele Lernmaterialien (Arbeitsblätter etc.) selbst zu erstellen,
- die Bereitschaft, vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler (anhand von Rollenspielen und kleinen Theaterstücken sowie im Kontakt mit *native speakers* etc.) für die Kommunikation im fremdsprachlichen Sachfachunterricht zu fördern (selbst oder in Absprache mit den die Fremdsprache unterrichtenden Lehrkräften),
- die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler anzuleiten, ihre Sprache anzuwenden bei Präsentationen, Referaten etc.,
- die Fähigkeit, mit den Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten,
- Engagement, in der Öffentlichkeit für BLL zu werben (bilinguale Abende mit Eltern, Informationsveranstaltungen für Viertklässler, Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung etc.),
- die generelle Bereitschaft, sich überdurchschnittlich zu engagieren,

Die IP hält es für erforderlich, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitung das BLL fördern und es als Profil der Schule repräsentieren.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Gymnasien bedeutsam sind, äußerte sich die IP so.

- **Theoretische Grundlagen des Bilingualen Lehrens und Lernens:**

Die IP hält es für bedeutsam, ein theoretisches Fundament (Ziele des BLL etc.) zu haben, wenngleich es nicht ihre erste Priorität ist.

- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP hält dies für wichtig, weil man in BLL mit anderen Methoden (verstärkter Medieneinsatz, Schaffen von Sprechanlässen, andere Textqualität, geringere Detailorientierung bei der Themenbehandlung etc.) arbeitet als im deutschsprachigen Sachfachunterricht.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP erwartet keine größere Kompetenz, aber mehr Sicherheit in der Verwendung der Zielsprache; der Fachwortschatz käme hinzu, ihn sich anzueignen sei aber nicht sehr aufwändig.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies nicht für erforderlich.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Laut IP ist dies ein generelles Prinzip des Fremdsprachenunterrichts, das auch für BLL Gültigkeit hat; die Lehrkraft solle dafür die neuen Medien nutzen, Exkursionen durchführen (zum Beispiel Ausstellungen, botanischer Garten), Menschen anderer Kulturen themenbezogen in den Unterricht einbinden etc., damit die Schülerinnen und Schüler erkennen, warum sie die Fremdsprache lernen.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP hält dies nur für erheblich, wenn Europa als Thema im Lehrplan des Faches und der Klassenstufe steht, die bilingual unterrichtet wird.

Interviewprotokoll Nr. 20 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Hauptschule. Demzufolge brauche die Lehrkraft

- Ausdauer und Durchhaltevermögen,
- Erfolgserlebnisse,

die Bereitschaft

- Impulse von außen (einschließlich von Kolleginnen und Kollegen) wahrzunehmen,
- zur Problemerkennung und -lösung, z.B. bei der Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler,
- zur Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen.

Sie brauche daneben

- viel Eigeninitiative und freiwilliges Engagement,
- viel Flexibilität und Geduld, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen,
- Mehrsprachigkeit – sie könne sehr nützlich sein.

Interviewprotokoll Nr. 21 I

Die IP beantworteten die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Hauptschule vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit fächerverbindendem Unterricht (Erdkunde, Geschichte und Wirtschaftsinformatik). Die Lehrkraft brauche

- sehr viel eigenes Wissen über Europa,
- eigene Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen,
- Spaß am Thema Europa,
- Humor,
- einen guten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern (mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit),
- die Fähigkeit, Europa so zu erklären, dass es jeder Schülerin/jeder Schüler versteht,
- die Fähigkeit, Schülerfragen ausführlich zu beantworten,
- die Bereitschaft, vielfältige Medien (Filme, Bilder etc.) in den Unterricht einzubeziehen, um die Inhalte anschaulich zu vermitteln und um den Unterricht interessant zu gestalten,
- die Bereitschaft, Phasen von Gruppenarbeit und Wiederholungsphasen im Unterricht einzuplanen,
- die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler ein Stück weit auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten.

Interviewprotokoll Nr. 22 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Hauptschule. Lehrkräfte brauchen hierfür ihres Erachtens

- eine hohe Fachkenntnis auf aktuellem Stand,
- die Bereitschaft, die eigene Fachkenntnis über Angebote der Lehrerfortbildung, der Bundeszentrale für Politische Bildung, des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht etc. zu aktualisieren,
- die europäische Dimension im eigenen Bewusstsein einschließlich einer persönlichen Überzeugung und eigenen Meinung

sowie die didaktisch-methodischen Fähigkeiten,

- inner- und außerhalb des Klassenzimmers „Europa zu leben“ und Lehr- und Lernprozesse konkreter (als nur z.B. mit Quellentexten und Filmausschnitten) zu gestalten,
- Europa über die Klassenstufen der gesamten Sekundarstufe I hinweg zu behandeln,
- Europa auf vielfältigen didaktisch-methodischen Wegen (Exkursionen etc.) schüler- und problemorientiert, kontrovers und multiperspektivisch zu behandeln,
- die vielfältigen Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler zu nutzen, um Europa erlebbar zu machen.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Hauptschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis²⁰⁶ zu geben, äußerte sich die IP so.

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält dies für relevant, damit die Lehrkraft das Thema Europa fächerübergreifend (z.B. in Projektarbeit) und somit multiperspektivisch behandeln kann.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Laut IP ist dies sehr wichtig.

²⁰⁶ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP ist der Ansicht, dass die Lehrkraft zwei bis drei Fremdsprachen beherrschen sollte.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP hält die Realisierung von Austausch für wichtig und das setze Kenntnisse in Austauschpädagogik voraus.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP hält dies für notwendig, zumal wenn entsprechende Inhalte im Bildungsplan gefordert seien.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP weitet diese Kompetenz von der regionalen Begrenzung auf Europa aus auf Migrationsfragen allgemein.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP hält dies für nicht ganz so wichtig wie die schulische Umsetzung, die im nächsten Punkt erwähnt ist.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP bejaht diesen Punkt und betont erstens die Umsetzung in kleinen Schritten, zweitens die Bedeutung der Zielsprachenländer außerhalb Europas und drittens den Zusammenhang dieses Punkts mit den vorherigen.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP hält dies für sehr wünschenswert und –im Hinblick auf die baden-württembergischen Bildungspläne 1984, 1994 und 2004 – auch für zunehmend erforderlich; sie ist jedoch der Meinung, dass diese Fähigkeit nicht in einem Studiengang gelehrt werden könne, sondern in der Persönlichkeit der Lehrkraft angelegt, vielfältig gelernt, von der Schulleitung angebahnt und in Konferenzen des Lehrerkollegiums gefördert sein müsse.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Die IP hält dies für wünschenswert; vermittelbar ist ihres Erachtens jedoch lediglich die Kenntnis gewisser Strukturen, denn

die Umsetzung, die für den Erwerb dieser Fähigkeit wichtig sei, obliege jedem Einzelnen.

Interviewprotokoll Nr. 23 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Hauptschule fernmündlich. Sie misst dem Thema eine hohe Bedeutung bei: Europa müsse den einzelnen Bürgerinnen und Bürgern näher gebracht werden, damit sie zusammenwachsen und somit die – von Politik und Medien (Internet, TV etc.) geförderte – rasante europäische Annäherung eine gute Basis erhalte. Die Lehrkraft brauche dafür

- einen sehr extrovertierten Umgang mit Europa: Sprachen zu sprechen, zu reisen und Kulturen aufzunehmen ohne Berührungsängste,
- Kenntnis (unter anderem aufgrund eigener Reisen) der Nachbarländer Deutschlands, mindestens zwei davon sehr gut,
- das Sprechen mindestens einer Fremdsprache,
- ein gewisses Faktenwissen über Staatsformen, wirtschaftliche und politische Kooperationen in Europa etc.,
- Verständnis für die anderen Wege, die europäische Staaten geschichtlich und kulturell beschritten haben bzw. beschreiten,
- das Selbstverständnis, Europäer/Europäerin zu sein: eine positive Einstellung und eine gewisse Liebe zu Europa,
- die Fähigkeit, an Schülerinnen und Schüler die Freude zu vermitteln, die man haben kann, wenn man Nachbarländer kennen lernt,
- Vermittlungsfähigkeit im Hinblick auf friedlose Zeiten²⁰⁷ in Europa, auf den großen Wert dessen, dass diese Zeiten überwunden seien, und auf die Aufgabe, die freundschaftlichen Bande zu erhalten,
- die Bereitschaft, mit den Schülerinnen und Schülern in europäische Regionen, die eine besondere Nähe zwischen den grenznahen Völkern aufweisen (zum Beispiel die Oberrheinregion oder das Grenzgebiet Dänemark–Deutschland), zu fahren und sie anhand geeigneter Themenbereiche (Atomkraft, Sport etc.) kennen zu lernen,
- die Fähigkeit, bei den Schülerinnen und Schülern Berührungsängste abzubauen anhand von Begegnungen (kultureller Art, Austausche, Städtepartnerschaften, Sportbegegnungen etc.),

²⁰⁷ „Zeiten, in denen sich die einzelnen europäischen Nationen überhaupt nicht grün waren“

- die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu selbstständigen (Urlaubs-)Reisen in Nachbarländer zu ermutigen,
- die Fähigkeit, Unterricht und Schulleben so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler sich am Schluss nicht nur als Deutsche, sondern auch als Europäer verstehen und sich in anderen europäischen Ländern genauso wohl fühlen wie in Deutschland.

Interviewprotokoll Nr. 24 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Haupt- und Realschule. Lehrkräfte bräuchten ihres Erachtens

- ein berufliches Selbstverständnis, das sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa definiert,
- eine tiefe Überzeugung vom Europagedanken,
- das Wissen, dass Europa als *entente cordiale* bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist,
- Toleranz,
- die Bereitschaft zum Engagement (z.B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive,
- Wissen über Europa i.S.v. Grundkenntnissen in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann,
- ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse von z.B. der Europäische Kommission, dem Europäischen Parlament),
- die Fähigkeit, Netzwerke zu knüpfen (z.B. über die Ausübung eines Ehrenamts) um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen,
- eigene Erfahrungen aus Lehreraustauschen,
- die Motivation, bei den Schülerinnen und Schülern für den Europagedanken zu werben,

und im Hinblick auf die Vermittlung an die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit,

- identitätsstiftend zu unterrichten, so dass die Schülerinnen und Schüler sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet als Europäer verstehen,
- den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass Europa noch nicht gesichert ist, sondern errungen werden muss,
- die Schülerinnen und Schüler zum Mittun/Engagement im zusammen-

wachsenden Europa zu motivieren,

- den Schülerinnen und Schülern in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht,
- handlungsorientiert zu unterrichten, u.a. an außerschulischen Lernorten,
- Expertinnen und Experten in den Unterricht einzubeziehen,
- mit den Schülerinnen und Schülern vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen

sowie

- die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen,
- das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europaaorientierte Projekte erhalten können.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Haupt- und Realschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis²⁰⁸ zu geben, äußerte sich die IP so.

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält dies für dringend erforderlich für das Unterrichten, für das Erziehen, d.h. für die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, ihren eigenen Lebensweg zu gehen, und für die Lösungssuche allgemein.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP bejaht dies entschieden und ergänzt, dass diese Fähigkeit eine sehr positive Haltung zu Europa erfordere, um Europa nicht allein auf der kognitiven Ebene interdisziplinär zu behandeln.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP stimmt dem einerseits zu: Die Lehrkraft müsse die Haupt- und Realschülerinnen und -schüler beraten können, welche Fremdsprachen für ihre berufliche Zukunft bedeutsam sind, so dass sie innerhalb Europas mobil sein und Beschäftigungsverhältnisse im europäischen Ausland annehmen können; andererseits solle die deutsche Sprache nicht verdrängt, sondern gepflegt werden (im öffentlichen Leben und auch bei europäischen Institutionen und deren Veröffentlichungen), denn dies sei wichtig im Zu-

²⁰⁸ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

sammenhang der Osterweiterung der Europäischen Union und im Hinblick auf die Identifikation und die Wettbewerbsgleichheit der mittelständischen Industrie und der Familienbetriebe.

- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP ist der Meinung, dass die Lehrkraft Kenntnis haben müsse vom Pädagogischen Austauschdienst, von den Programmen der Europäischen Kommission, von verschiedenen Informationsstellen und von den Institutionen, bei denen sie finanzielle Zuschüsse zu Austauschmaßnahmen beantragen kann.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP hält diese Formulierung für zu theoretisch; sie erwartet von der Lehrkraft erstens ein Bewusstsein über die Rolle, die Europa im Lebensalltag spielt (z.B. Partnerstädte des Schulorts, ausländische Restaurants im Schulort, Herkunft von Lebensmitteln, ausländische Reiseziele), zweitens Wissen (insb. kultureller und historischer Art) über die europäischen Nachbarn mit dem Ziel zusammenzuwachsen und drittens die Einsicht, dass jede europäische Region und ihre Menschen ihre Wertigkeit haben und die Vielfalt zur europäischen Identität gehört.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP erachtet diese Lehrkompetenz als wichtig, um den Schülerinnen und Schülern Zusammenhänge in Europa zu erklären (z.B. anhand der Ursprünge der Familiennamen der Schülerinnen und Schüler).
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP hält dies für erforderlich, um auf (gesamtpolitische wie auch alltägliche) Probleme in Europa einzugehen und Schülerinnen und Schüler über dahinter liegende kulturelle Zusammenhänge aufzuklären.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP betont, dass die Lehrkraft in der Lage sein müsse, die Schülerinnen und Schüler Interkulturalität erleben und erfahrungsorientiert (statt schulbuchgeleitet) erlernen zu lassen.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP erachtet diese Kompetenz für wichtig.

- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Die IP hält diese Kompetenz für erforderlich; die Lehrkraft solle darüber hinaus als Lehrkraft und als Privatperson so auftreten, dass sie die Schülerinnen und Schüler für grenzüberschreitendes Denken und Handeln gewinne.

Interviewprotokoll Nr. 25 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Hauptschule. Sie erachtet ein Europaverständnis bei Jugendlichen für sehr wichtig. Sie versteht darunter zum einen – als notwendige Voraussetzung – die Kenntnis mindestens einer Fremdsprache und zum anderen – als wünschenswerte Erfahrungen – Auslandsaufenthalte und den Besuch internationaler Kongresse. Beides schaffe die Einsicht in die Notwendigkeit grenzüberschreitender Zusammenarbeit und lebenslangen Lernens und bringe Toleranz, Flexibilität und das Denken in größeren Zusammenhängen hervor. Lehrkräfte brauchen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule ihres Erachtens

- die Fähigkeit, anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern,
- eigene Auslandsaufenthalte in Arbeits- und Weiterbildungskontexten und die aus dieser persönlichen Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung,
- die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, immer Neues lernen, andere Regionen besuchen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen,

sowie die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern

- ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Bedeutung von Zuverlässigkeit, Leistungswille, Lernbereitschaft und Auslandserfahrung in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern,
- Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen,
- dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen,
- Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. zum einen die fachlichen Voraussetzungen und zum anderen die persönliche Motivation, Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen,
- die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu vermitteln, d.h. ein Bewusstsein, dass ihr einziges „Kapital“ im Berufsleben das eigene Wissen

sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen,

- die hohe Bedeutung, die im Berufsleben eigenen Auslandserfahrungen zukommt, aufzuzeigen und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen,
- sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen,
- die Notwendigkeit deutlich zu machen, sich in dem Betrieb, in dem sie später beschäftigt sind, mit Zuverlässigkeit, Können, Lernwille, Flexibilität etc. eine Position zu erarbeiten,
- sowie im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschülerinnen und -schüler die Fähigkeit,
- zu diagnostizieren, was man von dem/der Einzelnen verlangen kann, und einen entsprechenden Hilfeplan zu erstellen,
- sie für die Praxis fit zu machen,
- sie so zu fördern, dass sie zumindest die Chance bekommen, anerkannte Ausbildungsgänge im dualen System (statt sofort Fachwerkerschulen) zu beginnen;

dies setze bei der Lehrkraft eine besondere, zusätzliche pädagogische Ausbildung voraus.

Interviewprotokoll Nr. 26 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Haupt- und Realschule. Um die Schülerinnen und Schüler auf ihre spätere Berufsausbildung und das Arbeitsleben vorzubereiten, das heißt um ihnen die Grundlagen für fachliche und methodische Kompetenzen²⁰⁹ und für eine erfolgreiche Persönlichkeit zu vermitteln, brauche die Lehrkraft

- fachliche Kompetenz und Leistungsorientierung,
- die personalen Kompetenzen Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutes Benehmen,
- die methodische Kompetenz, den Unterricht interessant zu gestalten,
- Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schülerinnen und Schülern²¹⁰,
- die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln,
- die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen sowie zu Einfühlungsvermögen und Toleranz zu erziehen,
- die Bereitschaft, von den Schülerinnen und Schülern Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen,
- naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse und die Fähigkeit, das Interesse der Schülerinnen und Schülern an Naturwissenschaften zu wecken²¹¹,
- gute Kenntnisse unseres Bildungssystems insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschülerinnen und -

²⁰⁹ Der Einsatz im internationalen Arbeitsbereich verlange höhere fachliche Kenntnisse aufgrund der notwendigen Selbstständigkeit (und der Kompensation kultureller Wissenslücken) beim Auslandseinsatz beziehungsweise aufgrund der höheren Konkurrenz in international zusammengesetzten Arbeitsgruppen.

²¹⁰ Die Lehrkraft dürfe nicht den Fehler machen, bei den Schülerinnen und Schülern beliebt sein zu wollen.

²¹¹ Dies sei für Deutschland essentiell, weil die deutsche Volkswirtschaft und damit der Lebensstandard in Deutschland von den technisch-naturwissenschaftlich orientierten Wirtschaftsbereichen abhängen.

schüler im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss,

- Kenntnis der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung, das heißt anhand eines mindestens 6-monatigen Betriebspraktikums nach Möglichkeit im Ausland,
- auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge.

BLL an Haupt- und Realschulen verlange zusätzlich zu den oben genannten Kompetenzen von der Lehrkraft Fremdsprachenkompetenz.

Interviewprotokoll Nr. 27 I/II

Die IP beantwortete zunächst die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Haupt- und Realschule. Ihres Erachtens benötigen die Lehrkräfte

- ein großes Maß an Aufgeschlossenheit zum einen für die Situation des Lebens jetzt und heute in ihrer Region und zum anderen für die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen,
- die eigene Auseinandersetzung mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ihre Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben,
- die Bereitschaft, aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu dieser Öffnung zu leisten,
- die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt,
- die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert,
- im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleginnen und Kollegen aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können,
- im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleginnen und Kollegen aus dem europäischen Ausland – u.a. um ihnen das örtliche Spezifikum des (o.g.) Öffnungsprozesses (zur europäischen Entwicklung) verständlich zu machen,
- die Fähigkeit, auch Schülerinnen und Schüler, die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen,
- Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung: zeitlich begrenzte Mitarbeit in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette Information – Willensbildung – Ent-

scheidungsprozess, sowie anschließend ein Praktikum im Ausland,

- die Fähigkeit zur Persönlichkeitsbildung u.a. auf der Grundlage eines Vergleichs eigener Erfahrungen im europäischen Ausland mit dortiger Begleitungs- und Bildungskompetenz,
- die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenden Europas konkret aufzuzeigen.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Haupt- und Realschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis²¹² zu geben, äußerte sich die IP so:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP ist der Meinung, dass die Lehrkraft komplexe Sichtweisen benötigt.²¹³
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP stimmt dem zu; die Lehrkraft müsse europabezogene Kernthemen eröffnen und ihre wechselseitige Beziehung sehen.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP hält dies für unverzichtbar; die Lehrkraft solle erstens nicht erwarten, dass der/die Jugendliche mehrere Fremdsprachen in der gleichen Tiefe spreche; sie solle zweitens aber in den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft wecken und fördern, die begonnenen Fremdsprachen im Laufe ihres Lebens gleich gut zu lernen; und sie solle drittens den Schülerinnen und Schülern helfen, die Vorteile fremdsprachlicher Kompetenz zu erfahren, d.h. welche Welt sich ihnen erschließt, in welchem Maß ihre Freiheit zunimmt, weil sie Bürgerinnen und Bürger einer größeren Gemeinschaft und dort einbindungsfähig sind, welchen Zugang sie zu Kommunikationsebenen haben.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP betont die Wichtigkeit, Gelerntes miteinander zu besprechen und miteinander zu leben; dazu sei eine offene, den anderen annehmende und zur lernenden Veränderung bereite Haltung erforderlich; dies sei besonders wichtig, um Part-

²¹² Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

²¹³ „Wer heute Unterricht mit Teilaspekten macht, mit nur einer Disziplin im Auge, wird einäugige Bildungsergebnisse haben, wird nicht dem Anspruch einer interdisziplinären Welt gerecht.“

ner einer Entwicklung des Zusammenwachsens in Europa zu sein.

- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die Zielsprachenländer in ihrer geschichtlichen Verflechtung und in ihren kulturellen Entwicklungen zu verstehen, verlangt nach Ansicht der IP Interesse, Verständnis und Begegnungen.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Mangelnde Kenntnisse in diesem Bereich bewirken, so die IP, verheerende Dissonanzen; „Je mehr Kenntnisse wir haben, umso bessere Voraussetzungen für gegenseitiges Verstehen liegen vor.“
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP sieht dies als Voraussetzung, um alle Gruppen verstehen und in ihrer Entwicklung unterstützen zu können.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP hält Wissen, Verstehen und Haltung alleine für nicht ausreichend, um Schülerinnen und Schüler zu bilden; dies erfordere die Kenntnis der Maße, Proportionen und Aufnahmefähigkeiten der Lernergruppen sowie viele andere Problembereiche der Didaktik.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Das Lernen insgesamt als auch das Erlernen der Gemeinschaftsfähigkeit basiere, so die IP, auf der persönlichen Erfahrung als Einzelner, auf der Reflexion der individuellen Erfahrungen in der Gruppe und auf dem Erleben der Gruppendynamik.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Projekte, so die IP, verketteten Teilerfahrungen und erschließen ihren letztendlichen Sinn; Projekte international anzulegen bedeute besondere Chancen und erhöhe die Motivation aufgrund der Entfernungen, der Andersartigkeit und der reizvollen Unterschiede.

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an Haupt- und Realschulen so: Die Lehrkraft müsse

- denken und handeln können in der anderen Sprache,

- fähig sein zum Transfer in die zielsprachliche Welt, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren und damit auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu erhalten,
- fähig sein, erkundendes und erfahrendes Lernen in der fremden zielsprachigen Welt so zu realisieren, dass die Schülerinnen und Schüler sie sich erschließen können.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Haupt- und Realschulen bedeutsam sind, äußerte sich die IP ebenfalls.

- **Theoretische Grundlagen des Bilingualen Lehrens und Lernens:** Die IP hält dies für erforderlich und hält tiefes Wissen in wenigen exemplarischen Theoriegebieten für wichtiger als oberflächliche Kenntnisse in vielen.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP erläutert, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler desto größer und anhaltender ist, je originärer, handlungsorientierter und an der Alltagswelt ausgerichtet das Lernen in der Zielsprache stattfindet; neben dieser Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung und über einen allgemeinen Methodenschlüssel (i.S.v. Lernwegen, mit denen die Lerngruppen später neue Inhalte auf ähnlichem Weg selbst erschließen können) hinaus hält sie keine BLL-spezifischen Methodenkompetenzen für erforderlich; hingegen bedürfe die Lehrkraft der Einsicht in ihre eigenen fachlichen und sprachlichen Grenzen bei komplizierten, fachlich komplexen Zusammenhängen, um sie nicht inhaltlich verkehrt, der Realität zu fern, nicht authentisch und damit unglaubwürdig wiederzugeben.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP bestätigt dies.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies lediglich im oberen Leistungsbereich und dort aber sowohl bei bilinguaem als auch bei muttersprachlichem Unterricht für sinnvoll.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP bestätigt dies.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Diese Fähigkeit muss laut IP das Ergebnis der o.g. Kompetenzen sein.

Interviewprotokoll Nr. 28 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an der Hauptschule. Nach Ansicht der IP verlangt BLL von der Lehrkraft

- vor allem „eine gehörige Portion Enthusiasmus“: Spaß an etwas Neuem und den Willen, es zu tun,
- aufgrund der Freude an BLL die Bereitschaft, sich das Fachwissen zu erarbeiten,
- Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerterweise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung),
- Kontakte („Wissen, mit wem man reden kann“), um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen,
- zielsprachliche Kompetenz als Grundvoraussetzung,
- die Auseinandersetzung mit und das Überwinden von den eigenen Bedenken und Ängsten, die Schülerinnen und Schüler zu überfordern, ihre fachlichen Leistungen mittels der Fremdsprache zu minimieren, die Schülerinnen und Schüler dadurch in ihrer Fachnote ungerechterweise schlechter zu stellen, diejenigen Schülerinnen und Schüler zu brüskieren, die sich nicht am BLL beteiligen wollen oder können,
- die Bereitschaft zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an der Hauptschule bedeutsam sind, äußerte sich die IP so:

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP äußert sich zu diesem Punkt nicht direkt.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP geht davon aus, dass eine gute Lehrkraft die erforderliche Methodenkompetenz hat und „weiß, wie sie das rüberbringt“; man benötige nicht entscheidend andere Unterrichtsmethoden für BLL, müsse aber mit sehr viel mehr Lehr- und Lernmaterialien arbeiten.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP stimmt diesem Punkt zu im Hinblick auf das Fachvokabular.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Laut IP muss man sich für das nötige fachliche Wissen über die Unterrichtsthemen „einarbeiten in

die Themen, und zwar mehr als im regulären Unterricht“; die Sachfachkompetenz „muss höher sein und vernetzter wirken, man muss Zusammenhänge besser herstellen können“, denn in BLL bringe man die Unterrichtsinhalte auf eine andere Ebene, betrachte sie aus einer „Weltbürgerperspektive“.

- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP hält dies für BLL in höherem Maß erforderlich als im regulären Sachfachunterricht.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP sieht BLL nicht als auf Europa, sondern als auf die gesamte Welt bezogen.

Interviewprotokoll Nr. 29 I

Die IP beantworteten die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL in der Hauptschule. Die IP haben seit zwei Jahren BLL. Es gefällt ihnen gut, macht ihnen Spaß und sie empfinden es als großen Vorteil; ihre Sprachkenntnisse und Sachfachkenntnisse sowie beide Noten haben sich dadurch verbessert.

BLL erfordert in ihren Augen von der Lehrkraft

- gute Fremdsprachenkenntnisse,
- die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler für BLL zu motivieren: den Schülerinnen und Schülern zunächst das Prinzip von BLL zu erklären, die Schülerinnen und Schüler zu fragen, ob sie sich BLL zutrauen, und sie dazu zu ermutigen, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl zu stellen, als Lehrkraft selbst stolz zu sein auf die Schülerleistungen und die Teilnahme am BLL im Zeugnis zu vermerken,
- die Fähigkeit, mit den Schülerinnen und Schülern gut zu reden und eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen,
- die Einstellung, dass alle Schülerinnen und Schüler gleich wertvoll sind, die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen und im BLL-Unterricht sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern,
- eine lockere Art, die Humor in den Unterricht bringt, so dass der Unterricht Spaß macht, sowie die Fähigkeit, Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet,
- die Fähigkeit, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (mit Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Atlasarbeit etc.) und die Sachfachinhalte und nicht das Sprachlernen in den Vordergrund zu stellen,
- die Fähigkeit, die Unterrichtsinhalte gut zu erklären (anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, des schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, anhand von Bildern, Diagrammen und Tabellen etc.), sie für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu machen und nachzufragen, ob sie es verstanden haben,
- die Bereitschaft, trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schülerinnen

und Schülern Zeit zum Verstehen, zum Wiederholen, zum Lernen voneinander etc. zu geben und sie nicht unter Druck zu setzen,

- die Bereitschaft, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Fremdsprache auch fehlerhaft (und zur Not auch auf Deutsch) ausdrücken dürfen (im Mündlichen, Schriftlichen und auch in Klassenarbeiten).

Interviewprotokoll Nr. 30 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an der Hauptschule. Sie ist der Ansicht, die Lehrkraft brauche dazu

- eine hohe Sprachkompetenz, um sich so auszudrücken, dass Hauptschülerinnen und -schüler sie verstehen,
- die Fachkompetenz, die Unterrichtsthemen einzuschätzen nach ihrer Eignung für ziel-/englischsprachigen oder deutschsprachigen Unterricht,
- Weltbezug, das Gefühl, in der Welt daheim zu sein, Faszination von Fremdem, Lust am Reisen und entsprechende Erfahrungen,
- einen guten Bezug zu den Schülerinnen und Schülern,
- das Ziel, den Schülerinnen und Schülern Weltheimat zu vermitteln,
- ein hohes Maß an Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft: transparent arbeiten, mit BLL unterrichtenden Kollegen kooperieren, andere Kollegen mit ihren Kompetenzen in den Unterricht einbinden,
- Bereitschaft zur Mehrarbeit, unter anderem um sich Medien selbst zu erstellen,
- eine hohe Motivation.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Hauptschulen bedeutsam sind, äußerte sich die IP so:

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP hält dies für grundsätzlich wichtig im Sinne des Wissens, warum man etwas macht (zum Beispiel im Hinblick auf die Eignung des Sachfaches für BLL, die inhaltliche Reduktion und die Auswahl exemplarischer Themen).
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP ist der Meinung, dass die Lehrkraft sich in BLL das Wie der Vermittlung noch intensiver überlegen muss als im deutschsprachigen Unterricht.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Im Vergleich mit dem Fremdsprachenunterricht schätzt die IP die für BLL erforderliche zielsprachliche Kompetenz als deutlich höher ein.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP nimmt an, dass einerseits der fachliche Überblick und andererseits das Detailwissen in allen

Themenbereichen erforderlich sind, um die für BLL geeigneten Themen auswählen, ihre Inhalte reduzieren und Bezüge zwischen den Themen herstellen zu können; eine hohe Sachkompetenz sei auch notwendig, um die Schülerinnen und Schüler zu BLL zu motivieren und die Themenwahl und das gemeinsame Vorgehen zu begründen.

- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP hält dies für die wichtigste der Kompetenzen für BLL: „Wer den Tellerrand nie überwunden hat, der kann, meine ich, Bili nicht unterrichten. Wer in der Welt nicht daheim ist, der kommt in Bili nicht an. Wer nicht die Faszination von Fremdheit oder so was erlebt hat, der kann diese Art von Weltheimat nicht vermitteln auf Englisch.“
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP empfindet den Begriff „europabezogen“ als zu einschränkend, denn die ihres Erachtens spannendsten geographischen Themen liegen außerhalb Europas.

Interviewprotokoll Nr. 31 I

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL an der Hauptschule fernmündlich. Die IP findet es sehr wertvoll, dass Schulen und insbesondere die Lehrkräfte BLL anbieten, weil die Schülerinnen und Schüler damit Neuland gewinnen und sich profilieren können. Das sei nicht nur für den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin wichtig, sondern auch für die Gesellschaft, deren Zukunft die Kinder seien.

Um BLL erfolgreich anzubieten, müsse die Lehrkraft

- vor Beginn BLL den Schülerinnen und Schülern erklären, es ihnen nahe bringen statt „voraussetzen“,
- im BLL „was rüberbringen“ und die Schülerinnen und Schüler begeistern,
- BLL so unterrichten, dass es den Schülerinnen und Schülern Spaß macht,
- gut mit den Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten; das sei bei BLL noch wichtiger als im sonstigen Unterricht,
- sich Zeit nehmen für die Schülerinnen und Schüler,
- bei Problemen im BLL das Gespräch mit Schülern und Eltern suchen und ihnen zuhören.

Interviewprotokoll Nr. 32 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule im Rahmen eines größeren Interviews, das Studierende zu internationalen Fremdsprachenzertifikaten und dem europäischen Sprachenportfolio durchführten. Die IP versteht Fremdsprachenzertifikate und Sprachenportfolio als innovative Form, die europäische Dimension in der Schule umzusetzen, denn sie basierten auf den Kompetenzstufen des Europäischen Referenzrahmens und trügen zur Mobilität innerhalb Europas bei. Die IP hält sie für innovativ, denn sie seien bislang weder Teil des schulischen Alltags noch der Bildungspläne, also nicht verpflichtend, sondern freiwillig, kostenpflichtig und abhängig von der Initiative der Lehrkraft. Lehrkräfte brauchen ihres Erachtens hierfür

- Interesse an Europa,
- den Wunsch, selbst „Europa zu leben“,
- zielsprachliche Kompetenz,
- Interesse am Erlernen weiterer Sprachen,
- das Interesse, dass Schülerinnen und Schüler Sprachen beherrschen,
- die Überzeugung von der Notwendigkeit der Sprachkompetenz für Alltag, Beruf, Einkaufen und Urlaub, Mobilität, Friedenssicherung, Selbstvertrauen, Interesse an anderen Kulturen und lebenslanges Lernen,
- viel Eigenmotivation und -initiative, da diese Lehr- und Lernformen mehr Aufwand bedeuten.

Interviewprotokoll Nr. 33 I

Die IP beantworteten die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit der Überprüfung ‚Eurokom‘²¹⁴, mit den Fächern Erdkunde, Gemeinschaftskunde und Geschichte sowie mit international anerkannten Fremdsprachenzertifikaten. Die Lehrkraft brauche bei der Themenwahl

- die Bereitschaft und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten,
- die Offenheit, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder Themen selbst wählen dürfen,
- die Fähigkeit, Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren,
- im Hinblick auf einzelne europäische Länder das Einbeziehen der dortigen Kultur, des alltäglichen Lebens der dortigen Bürgerinnen und Bürger, ihrer Kleidungsstücke, Ernährungsweisen, Sitten und Lebensgewohnheiten sowie einzelner Städte sowohl in theoretischer und auch in möglichst praktischer Form (z.B. landestypische Kleidung mitbringen, Speisen gemeinsam kochen, Lieder singen etc.).

Die Lehrkraft brauche im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse

- eigenes Interesse an dem, was sie vermittelt,
- Freude an der Vermittlung/am Unterrichten,
- eigenes tiefes Verständnis dessen, was sie vermittelt, so dass sie auf Schülerrückfragen antworten kann,
- eine gute persönliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern („nicht von oben herab“)

sowie die Fähigkeit,

- die Lerninhalte den Schülerinnen und Schülern gut zu erklären,
- anspruchsvolle Texte mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam in kleinen Schritten und mit abwechslungsreichen Arbeitsformen – so dass das Mitdenken gefordert ist – zu erschließen, ihren Zusammenhang und

²¹⁴ Mündliche Überprüfung der Pflichtfremdsprache im Laufe der 10. Klasse an der Realschule; die Note der ‚Eurokom‘ zählt zur Note der Pflichtfremdsprache im Realschulabschlusszeugnis

ihren Verwendungszweck zu erklären, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu „übersetzen“,

- geschichtliche Ereignisse in ihrem Zusammenhang („Warum ist das passiert? Weshalb haben die sich so entschieden?“) zu erklären und Schülerinnen und Schüler ein Stück weit zu zwingen, sich mit diesen Hintergründen zu befassen²¹⁵,
- die verschiedenen Lerntypen zu berücksichtigen, entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen (Schüleraufschriebe, Arbeitsblätter, Hörbeispiele, Tafelbilder, Filme, Gespräche etc.) und Lernhilfen den Schülerinnen und Schülern an die Hand zu geben,
- schüchterne Schülerinnen und Schüler zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen,
- die Schülerinnen und Schüler auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten mittels Beratung im Hinblick auf Prüfungsthemen, Üben (für die ‚Eurokom‘ z.B. viel freies Sprechen, viel Wortschatzinput, Hörbeispiele, verschiedene Präsentations- und Diskussionsformen) und auch eigenes Vormachen,
- den Schülerinnen und Schülern im Bezug auf den Fremdsprachenunterricht den Gesamtzusammenhang der Unterrichtseinheiten zu vermitteln, nämlich dass grundlegende Vokabel- und Grammatikkenntnisse notwendig sind, um später den Anwendungsbezug der Fremdsprache in den Vordergrund zu rücken,

²¹⁵ „Wenn sich der Lehrer doch ein bisschen mehr darauf konzentrieren würde, dass er dem Schüler etwas beibringt und nicht bloß, dass der Schüler (...) 1,0 in der Arbeit hat. (...) Ob er es dann zwei Wochen später auch noch kann, sei dahingestellt. (...) Deshalb denke ich mal, dass der Lehrer und der Unterricht eigentlich viel mehr auf den Schüler gehen sollte und nicht mehr auf den Stoff, sondern dass der Schüler auch mit dem Warum und dem Hintergrund ein bisschen mehr gefordert wird als einfach bloß mit knallharten Fakten. Es ist meine Meinung, dass der Lehrer da ein bisschen dran drehen könnte, dass der Schüler ein bisschen auch gezwungen wird, sich mit dem Hintergrund auseinander zu setzen und das dann natürlich auch auf längere Zeit behalten kann und richtig etwas daraus lernen kann — und nicht nur auf die nächste Arbeit zwei Tage vorher auswendig lernen und zwei Tage später wieder vergessen. Dann ist der Lernerfolg und das Lernziel eigentlich auch dahin.“

- mit den Schülerinnen und Schülern in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu berücksichtigen.
- Die Lehrkraft brauche die Fähigkeit, den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten mittels
- der Verwendung aktueller Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen),
- Einbringens eigener Erfahrungen und eines persönlichen Bezugs (z.B. Reiseerfahrungen und authentische Gegenstände),
- Einbeziegens außerschulischer Partner (z.B. Firmenvertreter oder *native speaker* im Fremdsprachenunterricht), insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern,
- der Erstellung immer neuer und auch neuartiger Materialien und des Mitbringens vieler Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.),
- der Integration und des Wechsels von praktischen Arbeitsformen (z.B. Rollenspiele, das Gestalten von Lernplakaten und Wandzeitungen, das Durchführen von naturwissenschaftlichen Experimenten und Lernängen, das eigenhändige Umgestalten des Schulhofes), von Arbeitsformen, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, sowie von Arbeitsformen, die der Schülerin/dem Schüler das Gefühl geben, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein,
- des Aufteilens der Lerninhalte in „Häppchen für Häppchen“ statt „Riesenbrocken“,
- variierender und gut arrangierter Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit mit ausreichend Zeit zum Vertiefen in die Lerngegenstände und Freiraum, sie zu diskutieren, oder Rollenspiele),
- der Auffassung und Gestaltung des Unterrichtsthemas, „als wäre man mitten drin“,
- Förderns und Forderns der Schülerinnen und Schüler.

Interviewprotokoll Nr. 34 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung mit intensiver themenorientierter Projektarbeit im Rahmen einer Schulpartnerschaft und mit regelmäßigen Schüleraustauschen, Städtereisen, E-Mail-Partnerschaften und anlassbezogenen Unterrichtsprojekten.

Die Lehrkraft brauche – zentraler als Wissen über Europa – eine offene Haltung, nämlich die Bereitschaft

- sich auf den europäischen Partner, die Menschen, das System, die Kultur und die Lebensumstände des Partners einzulassen und einzustellen (das sei der entscheidendste Punkt),
- zum direkten persönlichen Kontakt mit den Jugendlichen, Lehrkräften etc. des europäischen Partners im Arbeitskontext (sich unter den Lehrkräften gegenseitig zu besuchen, um Themen abzusprechen, Materialien auszutauschen, den schnellen Informationsaustausch über das Internet anzubahnen, gemeinsame Unterrichtsprojekte zu bearbeiten, am Unterricht der Partnerschule teilzunehmen etc.),
- zum direkten persönlichen Kontakt mit den Jugendlichen, Lehrkräften etc. des Partners im privaten Kontext (z.B. in Partnerfamilien zu wohnen, in der eigenen Familie Partner aufzunehmen),
- viel Zeit zu investieren.

Die Lehrkraft benötige Kompetenzen, die nicht auf theoretisch erworbenem Wissen basieren sollten, sondern auf Auslandsaufenthalten (in zwei bis drei europäischen Ländern jeweils länger als ein Semester mit Arbeitsphasen (u. a.) an einer dortigen Schule und Studienphasen):

- Kenntnis und Wertschätzung der Sprache und Kultur der zwei bis drei europäischen Länder,
- die Fähigkeit zur Differenzbildung zwischen Kulturen,
- die Fähigkeit zur Selbstreflexion der eigenen Kultur,
- die Haltung (als Resultat eines mehrjährigen Prozesses der Differenzbildung und Selbstreflexion), sich einerseits selbst an- und nicht so wichtig zu nehmen und andererseits offene Augen, Ohren, Gefühle und Hände zu haben für eine andere Kultur und bereit zu sein, sich in diese Kultur

einzubringen im Denken und in der Begegnung, in Literatur, Musik, Kunst und Kultur insgesamt,

- die Einstellung, dass das Fördern und Begleiten von Veränderungsprozessen (Veränderung von Verhalten, Einstellung, Lebenshaltung, Stil etc. von Schülerinnen und Schülern) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft sei,
- die Internalisierung des europäischen Gedankens als grundlegende, lebensprägende Perspektive, so dass es ihr Tun, Streben und Trachten im alltäglichen Schulunterricht sei, den Europagedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema ihres Arbeitens zu machen.
- Die Lehrkraft bedürfe außerdem bestimmter Fertigkeiten, nämlich
- zielsprachlicher Kompetenz und Sprachlernbereitschaft,
- der Fähigkeit, Rahmenbedingungen auszuloten (u.a. zur Akquisition von Geldern und zum Ausbau der Kontakte mit den beteiligten politischen Gemeinden),
- der Fähigkeit, die neuen Medien (insb. das Internet) zu nutzen zur eigenen Vorbereitung und in der Unterrichtsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam seien, um Realschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis²¹⁶ zu geben, äußerte sich die IP so:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält dies für ganz wichtig, weil mittels interdisziplinärem Denken die Bereitschaft gefördert werde, sich auf einen völlig anderen Lebens- oder Arbeitsbereich einzustellen; wenn interdisziplinäres Lehren und Lernen exemplarisch zwischen Disziplinen stattfände, käme man weg von ‚schubladen-‘/fachbezogenem Denken und es entstünde Prozess- und Projektwissen.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP zählt dies (im Zusammenhang mit dem vorherigen Punkt) zum „Handwerkszeug“ der Lehrkraft.

²¹⁶ Mit ‚Europaverständnis‘ ist hier Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung gemeint.

- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP hält Sprachkompetenz in zwei bis drei Sprachen für unabdingbar (siehe Teil I des Interviews); dies umfasse auch interdisziplinäres Denken, denn das Annähern an eine fremde Kultur mittels der Sprache führe zum Kennenlernen und Wertschätzen (oder ggf. fundiertem Ablehnen) verschiedener Modelle der Welt.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP schätzt dies als theoretisches Konzept für unwichtig ein; die Lehrkraft benötige jedoch eine erfahrungsbasierte themen-, projekt-, produkt-, handlungs- und erfahrungsorientierte Pädagogik und Didaktik und müsse zielführend denken, ziel- und prozessorientiert arbeiten und sich (mittels hoher sprachlicher Kompetenz und breiter Kenntnis unterschiedlicher Mentalitäten und interkultureller Besonderheiten) über Prozessschritte verständigen können.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP hält diese Kenntnisse, die ihres Erachtens u.a. am aktuellen Zeitgeschehen anknüpfen sollen, für ganz wichtig.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP befürchtet hier Typologisierungen, die sie nicht begrüßen würde; sie widersprächen einer Begegnungspädagogik und einem effektiven Lernmodell, das darauf zielt, den anderen zu verstehen.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse und Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Laut IP bedingen sich beide Aspekte und sie hält sie für entscheidend im Hinblick auf ein gemeinsames Europa. Sie schließen ihres Erachtens die Fähigkeit ein, eine konkrete und vor Ort tragbare fächerverbindende, handlungs- und erfahrungsorientierte interkulturelle Didaktik und Unterrichtskonzeption zu erarbeiten.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP hat zu dieser Lehrerkompetenz in Interviewteil I Stellung bezogen; Schülerinnen und Schülern Lernchancen für Europaverständnis zu geben, geht ihres Erachtens nicht ohne diese Fähigkeiten.

- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Die IP hat zu dieser Lehrerkompetenz ebenfalls bereits in Interviewteil I Stellung genommen; sowohl diese Fähigkeit als auch die Auswirkungen, die Projekte mit konkretem Lebensbezug auf die beteiligten Personen und Systeme hätten, seien viel bedeutsamer, als man bislang schon wisse.

Interviewprotokoll Nr. 35 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule. Die Lehrkräfte bräuchten die Fähigkeit,

- bei den Schülerinnen und Schülern Interesse und Neugier an der Fremdsprache zu wecken,
- den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Fremdsprachen für ihre persönliche Zukunft inner- und außerhalb Europas zu vermitteln,
- Fremdsprachenunterricht zu erteilen, der das freie, spontane Sprechen betont,
- den Fremdsprachenunterricht stark auf die Sprachanwendung und die Zielsprachenländer zu beziehen, so dass das Lernen nachhaltig stattfindet,
- im Fremdsprachenunterricht ein gewisses Leistungsniveau für alle zu erreichen und besonders interessierte Schülerinnen und Schüler darüber hinaus zu fördern bzw. ihnen außerschulische Angebote aufzuzeigen,
- den Erwerb international anerkannter Fremdsprachenzertifikate zu fördern (den Erwerb anzubieten, Schülerinnen und Schüler gezielt darauf anzusprechen etc.),
- europaweit offen zu sein und eigene Kontakte ins europäische Ausland im beruflichen und auch im persönlichen Bereich zu pflegen,
- den Schülerinnen und Schülern ehrlich zu vermitteln, welchen Wert es habe, sich mit anderen Ländern zu beschäftigen,
- mittels Projektarbeit etc. die Zielsprachenländer den Schülerinnen und Schülern näher zu bringen und ihr Interesse daran zu wecken,
- über Projekte wie COMENIUS²¹⁷ die Jugendlichen zu befähigen, Europa als Ganzes zu sehen, enger zusammenzuwachsen, Verständnis für die Eigenarten der verschiedenen europäischen Länder zu entwickeln und sich in die jeweiligen politischen, wirtschaftlichen etc. Zusammenhänge hineinzudenken,
- Studienfahrten durchzuführen, in denen für die Schülerinnen und Schü-

²¹⁷ COMENIUS ist ein Bildungsprogramm der EU.

ler Interessantes eingebunden würde, von dem sie das Gefühl haben, dass es ihnen etwas bringt.

Zu ihren allgemeinen Erwartungen an eine Lehrkraft zählt die IP:

- ein „offenes Ohr und Auge“,
- die Bereitschaft, das Kind so zu nehmen, wie es ist (in einem gewissen Rahmen), und auf das Kind einzugehen,
- Verständnis für Kinder und Jugendliche in ihrem aktuellen Lebensraum,
- ein klares Rollenverständnis, ein professionelles Selbstverständnis,
- Geschicklichkeit in Vermittlungsprozessen der Menschenführung,
- die Fähigkeit, eine gewisse Disziplin zu sichern und den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass in der Schule nur ein Miteinander und ein Füreinander funktionieren und dass die am Schulleben Beteiligten ein gemeinsames Ziel haben,
- die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass Wissen Spaß macht,
- die Bereitschaft, sich weiter- und fortzubilden: „Ein Lehrer darf nicht stehen bleiben.“
- Lust daran, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, ohne – aufgrund des teilweisen Desinteresses der Schülerinnen und Schüler – zu resignieren.

Interviewprotokoll Nr. 36 I/II

Die IP beantworteten die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule und für BLL in der Realschule. Sie betonen zum einen, dass die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (Lehrerversorgung, Stundenzuweisung, Bildungspläne, Lehr- und Lernmittel, Schulleitung, Teamverständnis des Kollegiums, Gesamtkonzept seitens des Lehrkörpers, der Schulkonferenz und der Klassenpflegschaft, Stellenwert des Lernbereichs im Zeugnis und in der nationalen/internationalen Anerkennung etc.) einen wesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit der Lehrkräfte haben. Zum anderen betonen die IP die Verzahnung beider Lernbereiche: Mittels BLL könne man entscheidend zur Europaorientierung der Schülerinnen und Schüler beitragen; eine europäische Dimension im Unterricht vieler oder aller Fächer sei sehr hilfreich, um BLL langfristig erfolgreich durchzuführen. Beiden Bereichen gemeinsam seien Kompetenzansprüche an die Lehrkraft wie

- interkulturelles Denken und Handeln,
- Offenheit für das Andere/Fremde und die Bereitschaft, das Fremde in den Mittelpunkt des eigenen Denkens zu stellen,
- eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit, Toleranz und Offenheit in der Kommunikation,
- Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes,
- Auslandserfahrung und Kontakt zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland,
- die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schülerinnen und Schüler zu wirken,
- verstärkte Sozialfähigkeit und verstärkte Kommunikationsfähigkeit (einschließlich der Muttersprache und des Umgangs miteinander) sowie die Fähigkeit, dies den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln,
- die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern die Kultur anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind.

Für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule brauche die Lehrkraft außerdem

- die Fähigkeit, die Chancen/organisatorischen Spielräume des neuen Bildungsplans für die Entwicklung eines europäischen Schulprofils zu nutzen,
- ein berufliches Selbstverständnis, das neben den studierten Fächern fächerverbindende, -übergreifende und fachfremde Arbeitsbereiche bzw. Themen einschließt, in denen die europäische Dimension zum Tragen kommt,
- Teamfähigkeit für die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen innerhalb des Faches und fächerübergreifend (allgemein und in den Fächerverbünden des neuen Bildungsplans), um erstens gemeinsam nachzudenken, wie bei den Schülerinnen und Schülern eine Europaorientierung zu erreichen ist, um zweitens Konsens über die europäische Dimension an der Schule zu finden, um sie drittens als Unterrichtsprinzip konsequent in allen Fächern zu vertreten und um viertens mit Kolleginnen und Kollegen Umsetzungsideen, -methoden etc. auszutauschen,
- die Fähigkeit, auf das gesellschaftliche Umfeld (z.B. Schule im ländlichen/dörflichen Raum) einzugehen, die Eltern und die Schulgemeinde einzubeziehen, sie von der Zielsetzung und Lebensnotwendigkeit zu überzeugen, europäisch zu denken, und die Kinder und Jugendlichen zur Mobilität zu befähigen und sie zu motivieren, sich gemeinsam dafür zu engagieren (z.B. bei Elternfesten),
- die Fähigkeit zur Durchführung von Originalbegegnungen: Schülerbegegnungen, Elternbegegnungen, Begegnungen der Schulgemeinden, Schulfahrten zu europäischen Zielen, COMENIUS-Projekten²¹⁸ etc.,
- die Fähigkeit zur Durchführung medialer Begegnungen: mit den neuen Medien fachunabhängig Kontakte zu Schulen in Europa zu pflegen und mit anderen Partnern in Europa zu kommunizieren,
- die Fähigkeit, Sponsoring anzuwerben, um die genannten Begegnungen finanziell zu unterstützen.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam seien, um Realschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis²¹⁹ zu geben, äußerten sich die IP so:

²¹⁸ COMENIUS ist ein Bildungsprogramm der EU.

²¹⁹ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreiten-

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP stimmen dem zu und verweisen auf den ersten Teil des Interviews.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP stimmen dem zu und verweisen auf den ersten Teil des Interviews.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP finden diese Formulierung zu pauschal; sie erwarten neben der Muttersprache das Beherrschen von zwei Fremdsprachen derart, dass die Lehrkraft sich schriftlich sicher und mündlich fließend verständigen kann sowie nach Möglichkeit in einer weiteren Sprache ansatzweise mündlich.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP verweisen auf den ersten Teil des Interviews.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP finden dies für die Summe der Länder zu anspruchsvoll, wenn es über das Niveau der Allgemeinbildung hinausgeht; im Hinblick auf das Zielsprachenland sind die oben genannten Kenntnisse jedoch erforderlich.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP halten dies für wichtig im Hinblick auf das Zusammenleben und die Toleranz; darum sollte die Lehrkraft wissen, dass es verschiedene ethnische Gruppen gibt, diese Gruppen zuordnen können, etwas über ihre Kultur, ihre Lebensmöglichkeiten in Deutschland und über einen guten Umgang mit ihnen wissen und sie solle die Fähigkeit haben, das Genannte den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP zählen dies zu den grundlegenden Bausteinen, um dem europäischen Denken gerecht zu werden, und verstehen darunter die Fähigkeit, Kulturen miteinander zu verbinden, ihr Wissen auszutauschen und das Verständnis füreinander zu stärken.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP halten es für eine Überforderung, dass die einzelne Lehrkraft ein Konzept entwickeln soll, das Interkulturalität im Unterricht

umsetzbar macht; dies sei Aufgabe von Hochschulen etc.; die Lehrkraft solle jedoch solche erstellten Konzepte umsetzen können.

- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP verweisen auf den ersten Teil des Interviews.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Die IP verweisen auf den ersten Teil des Interviews; die Lehrkraft müsse über die notwendige Aufgeschlossenheit und Dynamik, die Motivation und Begeisterung für die Schülerinnen und Schüler über Kenntnisse organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen verfügen; die Fähigkeit selbst müsse sie jedoch in der Praxis erwerben und üben.

Für BLL an der Realschule brauche die Lehrkraft zusätzlich zu den eingangs genannten Kompetenzen

- Klarheit über die übergeordnete Zielsetzung von BLL,
- Eigenmotivation für und Identifikation mit BLL, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache sowie eine positive Einstellung zu Sach- und Sprachfach,
- Fachkompetenz im Sachfach, in der Zielsprache und in der Landeskunde der Zielsprachenländer nach Möglichkeit auf der Grundlage des Studiums des Sach- und des Sprachfaches,
- die Fähigkeit, die Freiräume des neuen Bildungsplans für Unterrichtszeit und -themen zum BLL zu nutzen,
- Methodenkompetenz (einschließlich psychologisch geschickten Korrekturverhaltens),
- die Bereitschaft, konsequent Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten – zum Teil gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern,
- die Fähigkeit, mittels ihres eigenen Engagements die Schülerinnen und Schüler immer wieder zu motivieren,
- Stand- und Durchhaltevermögen, Überzeugungskraft und Beharrlichkeit, insbesondere wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in

den schulischen Gremien besteht.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an der Realschule bedeutsam sind, äußerten sich die IP gleichfalls.

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP vertreten die Ansicht, dass es auf die gute Unterrichtspraxis der Lehrkraft ankommt; ob Theoriekenntnisse dafür erforderlich sind, ist für sie strittig bzw. zweitrangig.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP stimmen dem voll zu.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP halten dies nicht für erforderlich.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP halten dies nicht für erforderlich.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP halten diese Formulierungen für zu pauschal (welche Kenntnisse in welcher Tiefe und Ausprägung?), erwarten von der Lehrkraft grundsätzlich aber Kenntnisse in diesem Bereich.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP stimmen dem zu, denn sie erwarten von der Lehrkraft, dass sie im BLL auch die zielsprachliche Weltsicht thematisiert.

Interviewprotokoll Nr. 37 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule im Rahmen eines größeren Interviews, das Studierende zum Fremdsprachenunterricht an Realschulen durchführten. Lehrkräfte brauchen ihres Erachtens hierfür

- Spontaneität und Flexibilität,
- spontane Sprechfertigkeit,
- das Erleben längerer Auslandsaufenthalte (insb. persönliche Erfahrungen mit dem jeweiligen Land und den dort lebenden Menschen),
- interkulturelle Kompetenz,
- Teilnahme an Weiterbildungen,
- viel Engagement.

Interviewprotokoll Nr. 38 I/II

Zum Fragebogen merkt die IP an, dass er auf sie so nicht zutreffe, weil sie nicht Lehrkraft, sondern „Konzept- und Umsetzungsperson“ sei in den Bereichen Bildungskonzeption und Schulverwaltung. Sie hält es für wahrscheinlich, dass sie unbewusst über Theoriekonzepte zur Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule und zu BLL verfüge. Mit beiden Themen befasst sich die IP im Bereich der Bildungskonzeption und ihrer Umsetzung auf Schulverwaltungsebene.

Sie beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule und für BLL an Realschulen zunächst gemeinsam auf abstrakter Ebene, da hier ihres Erachtens für beide Themenbereiche (wie darüber hinaus auch für andere Aufgabenfelder von Lehrkräften) dieselben Handlungskompetenzen gelten.

Die Lehrkraft brauche an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz bzw. Handlungskompetenz in ethischer Verantwortung sowie ein Berufsethos; sie gliedern sich so:

- Aufgabenspezifische fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen: Insbesondere die erforderlichen fachlichen und methodischen Kompetenzen unterscheiden sich je nach Schulart, -stufe, Thema etc.
- Kooperationskompetenz: Sie umfasst nach Ansicht der IP das gemeinsame Finden, Tragen und Einhalten abgestimmter Konzepte. Diese Kompetenz sei zwingend nötig wegen der aktuellen Innovationen im Bildungsbereich (Vorgaben in Form von Standards im 2-Jahres-Rhythmus, Kontingentsstudenten, externe und interne Evaluation). Hingegen würde heute Kooperation zwar von der Mehrzahl der Lehrkräfte als erstrebenswert bejaht, jedoch lediglich als Austausch von Arbeitsblättern verstanden, wobei die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei bliebe.
- Evaluationskompetenz: Sie setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen, als förderliches Vorhalten eines Spiegels. Hingegen sei heute der Begriff Evaluation für viele Lehrkräfte wenig bekannt oder vorwiegend negativ besetzt.
- Klare und geordnete Vorstellung von ihrer beruflichen Zuständigkeit (Tätigkeitsfelder und Zeitbudget): Die Lehrkräfte brauchen laut IP ein

strukturiertes Bild von ihrer Zuständigkeit, von ihren Tätigkeiten und davon, womit sie wie viel Zeit verbringen. Dieser Überblick würde den Lehrkräften helfen, professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen (wie z.B. BLL) in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten können und so erkennen, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist. Heute könne die Mehrzahl der Lehrkräfte jedoch ihre berufliche Zuständigkeit nicht klar beschreiben und reagiere auf Weiterentwicklungen häufig mit Sätzen wie „Oh je, noch was Neues, das ich zusätzlich leisten soll!“.

Anschließend ging die IP getrennt auf notwendige Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule und für BLL ein. Speziell für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule hält sie es für erforderlich, dass die Lehrkräfte

- über ein Bewusstsein darüber verfügen, dass die nächste Generation Europa stärker als zusammenwachsende Einheit erleben wird als jede Generation davor (gemeinsame Währung und Verfassung, gemeinsamer Außenminister, anderer Arbeitsmarkt, europäisch oder auch international anerkannte Zertifikate im Sinne einer „Bildungswährung“); dieses Bewusstsein/diese Kompetenz sei für jede Lehrkraft wichtig, denn Europa könne als Aufgabe nicht nur wenigen bestimmten Fächern zugewiesen werden.

Neue zusätzliche Chancen für BLL in der Realschule erkennt die IP im Bildungsplan 2004 nach dem (durch die Grundschulfremdsprache bedingten) vorzeitigen Beenden der ersten Fremdsprache (u. U. nach Klasse 8 oder nach dem 1. Halbjahr der Klasse 9). Die IP hält es für erforderlich, dass die Lehrkräfte spezifisch für BLL

- in der Fremdsprache (als Vermittlungssprache für Sachinhalte) „fit“ sind,
- sich im Sachkontext des bilingual zu unterrichtenden Faches gut auskennen,
- über gute Konzepte für BLL, die eine Zertifizierung einschließen, verfügen,
- den Realitätsbezug in die Welt nach der Schule ein Stück weit mit in die Schule reinholen können (z.B. mittels, so bestätigte die IP nach Rück-

frage, einer Verdeutlichung der Verwendungszusammenhänge der Sachinhalte und der Fremdsprache in möglichen darauf aufbauenden Berufsfeldern).

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam seien, um Realschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europa-verständnis²²⁰ zu geben, äußerte sich die IP so:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält dies für einen zwingenden Aspekt der Handlungskompetenz jeder Lehrkraft. Aktuell sei die Transfer-/Vernetzungs-/Übertragungsfähigkeit im bundesdeutschen Schulunterricht laut Pisa-Studie unterentwickelt und es dominiere die Konzentration auf einen Lösungsweg (insb. in den Naturwissenschaften). Die Lehrkraft müsse stattdessen in Fächerverbünden, themenorientierten Projekten und wechselnden komplexen Fragestellungen mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten.
- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Die IP sieht hierin die didaktische Konkretisierung der o.g. Kenntnisse z.B. in Form eines themenorientierten Projekts.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die den Europäern gemeinsame Verkehrssprache Englisch zu sprechen hält die IP für unverzichtbar und für wichtiger als das Wissen, wo in Europa welche Sprache gesprochen wird. Neben der Verkehrssprache solle die Lehrkraft möglichst viele europäische Sprachen sprechen, um Mehrsprachigkeit zu etablieren und die kulturelle Vielfalt zu bewahren.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Die IP würde es begrüßen, wenn viele Lehrkräfte dies hätten; für zwingend erforderlich hält er es für Fremdsprachenlehrkräfte und für Lehrkräfte, die bilingual unterrichten. Er fände es richtig, wenn in der Lehrerbildung Auslandsteile obligatorisch wären. Auch solle ein Teil der schulischen Fremdsprachenausbildung im Ausland stattfinden in entsprechenden Einrichtungen, die wechselseitig genutzt würden. Dieser Spracherwerbsprozess solle gekoppelt sein mit realen Inhalten und hier sei die Berufsorientierung mit dem Ziel der späteren Mobilität in Europa ein ganz wichtiger Punkt. Dazu müsse die Lehrkraft die internationale Arbeitsmarktsituation, die

²²⁰ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

sich nach dem jeweiligen Schulabschluss bietet, sowie die entsprechenden Erwartungshaltungen der Abnehmerseite kennen.

- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP stimmt dem zu unter Verweis auf die Bildungsstandards.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP konnte hiermit nichts anfangen.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse und Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP hält dies für wichtig in dreierlei Hinsicht: erstens für die Integration von Ausländern und Ausländerinnen in Deutschland, zweitens für die Integration Europas und drittens für die eigene Identitätsfindung (mittels Klärung von Verbindendem und Unterscheidendem). Konkret verlange dies von der Lehrkraft laut IP, das mit ausländischen Schülern und Schülerinnen vorhandene Interkulturelle in der Klasse als bereichernd deutlich zu machen, zu nutzen und zusammen mit Schülern und Schülerinnen, Eltern, Vereinen etc. daraus ein Konzept zu entwickeln.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP hat zu dieser Lehrerkompetenz bereits im ersten Teil des Interviews unter dem Begriff Kooperationskompetenz Stellung bezogen.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Projektmanagementfähigkeit hält die IP für völlig unverzichtbar, denn ohne sie sei Schule heute nicht mehr machbar.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Realschulen bedeutsam sind, äußerte sich die IP so:

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Für Lehrkräfte, die bilingual unterrichten, hält die IP dies für wichtig.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Wie im ersten Teil des Interviews unter dem Begriff Handlungskompetenz in ethischer Verantwortung bereits ausgeführt, hält die IP dies für Lehrkräfte, die bilingual unterrichten, für wichtig.

- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP hält dies für wichtig, da die bilingual unterrichtende Lehrkraft über einen bestimmten Fachwortschatz verfügen muss.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP ist der Meinung, dass die bilingual unterrichtende Lehrkraft einer guten, aber keiner ausgeweiteten Kompetenz im Sachfach bedarf.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Dies wünscht die IP jeder Fremdsprachenlehrkraft; im Hinblick auf bilingual unterrichtende Lehrkräfte erachtet sie es für besonders hilfreich.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP betont, dass der Gegenstand des BLL weder Europa noch überhaupt Landeskunde sein müsse. Falls die Lehrkraft europabezogene Themen bilingual unterrichte, müsse sie sich darin jedoch selbstverständlich (wie in jedem anderen Gegenstand ihres Unterrichts auch) auskennen.

Interviewprotokoll Nr. 39 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule. Die Lehrkräfte brauchen ihrer Meinung nach

- all jene Kompetenzen, die eine gute Lehrkraft im fachlichen und personalen Bereich braucht,
- Begeisterung, denn Europäisierung und globales Denken bedeute eine Öffnung über den Heimatgedanken, der Stabilität gibt, hinaus für das weitere Umfeld,
- eigene Erfahrung im europäischen Ausland, aber zumindest intensive Beschäftigung mit seinen kulturellen Dimensionen,
- die Kompetenz, einen negativen Umgang mit interkulturellen Erfahrungen bei Schülerinnen und Schülern aufzufangen,
- sehr hohe Empathie, sowohl um sich einzufühlen in die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit der interkulturellen Erfahrung als auch um sich einzufühlen in die andere Kultur und letztlich die Unterschiedlichkeiten gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu begründen und aufzuarbeiten, damit es nicht zu einer Ablehnung der anderen Menschen kommt,
- Sprachkompetenz,
- ausgeweitete soziale Kompetenz für den Umgang mit den Partnerinnen und Partnern des europäischen Auslandes, um z.B. schnell zu spüren, welche Körpersprache, Umgangsformen üblich sind, und sich zum einen selbst anpassen und zum anderen dies vermitteln zu können.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen in Schule und Unterricht bedeutsam sind, um Realschülerinnen und -schülern Lernchancen für Europaverständnis²²¹ zu geben, äußerte sich die IP so:

- **Kenntnisse des interdisziplinären Lehrens und Lernens:** Die IP hält dies für ganz grundlegend wichtig, um zu verknüpfen, was in der Kultur anderer europäischer Länder eigentlich zusammengehört, jedoch künstlich in Fächer gesplittet ist.

²²¹ Wissen über europäische Themen und eine offene/aktive Haltung zur fortschreitenden Europäisierung

- **Fähigkeit zum interdisziplinären Behandeln europabezogener Themen:** Laut IP ist dies im vorherigen Punkt bereits angesprochen.
- **Kenntnisse in europäischer Mehrsprachigkeit:** Die IP ist der Meinung, dass die Lehrkraft mehrere Sprachen (die Mutter- und ein bis zwei Fremdsprachen) sprechen solle, denn nur die Kenntnis der Sprache ermögliche die richtige Empathie für ein anderes Land und seine Kultur.
- **Kenntnisse in Austauschpädagogik:** Dies sei sicherlich hilfreich, denn Schüleraustausche gehören für die IP zur Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule.
- **Kenntnisse ausgewählter kultureller, historischer, politischer und geographischer Aspekte Großbritanniens, Frankreichs, anderer europäischer und außereuropäischer Zielsprachenländer:** Die IP hält dies für ganz wichtig, weil viele Verhaltensweisen dadurch erklärbar seien und man dann anders damit umgehen könne.
- **Kenntnisse in europäischer Ethnologie:** Die IP kann hiermit nichts anfangen.
- **Berücksichtigung interkultureller Vermittlungsprozesse:** Die IP stimmt hier zu; dazu zählt für sie z.B. der Vergleich von Märchen in verschiedenen Sprachen und Kulturen.
- **Didaktisierung von Konzepten der Interkulturalität im Hinblick auf Länder und Regionen Europas oder anderer Zielsprachenländer:** Die IP sieht hier einen engen Zusammenhang zum oberen Punkt; Überlegungen zur Vermittlung an den Schüler bzw. die Schülerin, d.h. die didaktische Frage und entsprechende Methoden gehörten natürlich dazu.
- **Team- und Organisationsfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten und für lernortübergreifenden Unterricht:** Die IP hält das für wichtig sowohl an der Schule vor Ort, um mittels der Zusammenarbeit kreativer zu sein, als auch zur Vorbereitung eines Schüleraustausches zusammen mit Lehrkräften des europäischen Partnerlandes.
- **Fähigkeit zur Realisierung von Projekten und grenzüberschreitenden Kontakten:** Dies ist laut IP zentral für alles bisher Gesagte.

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für

BLL in der Realschule so: Die Lehrkraft müsse

- über eine sehr gute Kompetenz im Sachfach verfügen, d.h. im Fachwissen und in der Fachdidaktik, um den Anspruch und die Ziele des Faches in den Vordergrund des BLL zu stellen (allerdings müsse die Lehrkraft das Sachfach nicht studiert haben, weil – ihrer Erfahrung nach – Lehrkräfte mit einer Ausbildung für das Lehramt und der Beherrschung der Didaktiken von zwei oder drei Fächern sich sehr gut in andere Fächer einarbeiten und didaktisch überlegten Unterricht machen können),
- derart sprachkompetent sein, dass sie weitgehend fehlerfrei sprechen könne, wegen der Vorbildfunktion der Lehrersprache,
- gegenüber dem Schüler bzw. der Schülerin Fehlertoleranz in der Zielsprache üben,
- sprachliches und inhaltliches Reduzieren, stärkeres Strukturieren und stärkeres Visualisieren beherrschen, damit die Schülerinnen und Schüler in der Zielsprache folgen können,
- die Grenze erkennen können, welche Inhalte (z.B. stark emotional Belastetes) doch besser in der Muttersprache zu behandeln seien.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL in der Realschule bedeutsam sind, äußerte sich die IP so:

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP misst diesen eine hohe Bedeutung zu z.B. im Hinblick auf die Gründe für Fehlertoleranz, im Hinblick auf die Art der Fehlerkorrektur, auf den Umgang mit der Muttersprache, auf die Zielsetzung von BLL etc. Sie schließt dabei lerntheoretische Kenntnisse ein.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP hat dies im ersten Teil des Interviews unter dem vorletzten Punkt bereits ausgeführt.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP stimmt dem insofern zu, als dass die Lehrkraft die Fachsprache beherrschen müsse; hilfreich fände sie (wenn man damit nicht zu viel verlange, um entsprechende Lehrkräfte zu finden) auch eine gute Beherrschung der Umgangssprache, die ihrer Erfahrung nach über die durchschnittliche Kompetenz der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer hinausgeht; dies setze in der Regel einen Auslandsaufenthalt voraus.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies nicht für er-

forderlich.

- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP hält dies für wesentlich, stellt jedoch zur Debatte, wie das überprüfbar sein solle.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP hält dies uneingeschränkt für bedeutsam; je nach Sachfach (nicht nur Geschichte und Politik, sondern auch Physik, Chemie und Biologie) käme einer europäischen Sicht und einem Verständnis der jeweiligen Einstellung in der Zielsprachenkultur zu entsprechenden Themen eine besondere Bedeutung zu. Ziel davon sind zum einen Toleranz und Friedenssicherung und zum anderen die Förderung wirtschaftlicher Zusammenarbeit und die Wohlstandssicherung.

Interviewprotokoll Nr. 40 I

Die IP stellte fest, dass die Antwortmöglichkeiten in dem Kurzfragebogen, der dem Interview vorgeschaltet ist, zum Teil nicht auf ihre Situation passen. Sie beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule und für BLL in der Realschule. Die Lehrkraft brauche dazu

- Kenntnis – nach Möglichkeit aufgrund eigener Erfahrung²²² – der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt,
- anwendungs-/praxisbezogene Fremdsprachenkompetenz einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (zum Beispiel in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen),
- Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insbesondere der Umgangsformen,
- Medienkompetenz, weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (zum Beispiel bei virtuellen Meetings),
- Mobilität derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat,
- Teamfähigkeit,
- vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule, um zu erleben und in den Unterricht einzubeziehen, was sich dort bewegt und verändert,

²²² Die IP hält ein Betriebspraktikum von mindestens sechs Wochen (besser: drei Monaten) für sinnvoll. Die Lehrkraft solle während dieser Zeit in die alltäglichen betrieblichen Abläufe und in ein Kollegenteam integriert sein und dort aktiv mitarbeiten. Dabei gehe es nicht darum, die Lehrkraft gemäß ihren Qualifikationen einzusetzen; vielmehr solle sie erleben, mit welchen Situationen, Themen etc. ihre Schülerinnen und Schüler später als Auszubildende und in der Berufspraxis konfrontiert würden. Beim Erledigen fachlich wenig anspruchsvoller Tätigkeiten könne die Lehrkraft erfahren, beobachten und erspüren, wie im Betrieb gearbeitet wird, wie die Kommunikation zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie mit Vorgesetzten abläuft, welche Rolle Fremdsprachen spielen und wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sie einsetzen, welche Art von Anforderungen dort gestellt werden etc.

- Fortbildungsbereitschaft

und die didaktische Fähigkeit,

- mit Schülerinnen und Schülern die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (zum Beispiel mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler, wann wer anruft),
- bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (zum Beispiel: Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen),
- Expertinnen und Experten (zum Beispiel Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern mittels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen,
- alle Schülerinnen und Schüler auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten, indem die Lehrkraft als Vorbild wirkt und neue, bei den Schülerinnen und Schülern beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht integriert (zum Beispiel für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS sendet und Hausaufgaben im Web bereitstellt),
- eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren und zu nutzen für das inhaltliche, sprachliche, interkulturelle und informationstechnische Lernen der Schülerinnen und Schüler,
- bei den Schülerinnen und Schülern Mobilität zu fördern anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (mindestens für mehrere Wochen),
- bei den Schülerinnen und Schülern Teamfähigkeit zu fördern u.a. dadurch, dass sie Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben.

Interviewprotokoll Nr. 41 I

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung der europäischen Dimension in der Realschule. Lehrkräfte brauchen ihres Erachtens vor allem Europaverständnis; dies umfasse

- Wissen über die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt (z.B. über das gestufte Bachelor-/Mastersystem),
- eine persönliche Ausstrahlung der Begeisterung und des Optimismus für Europa,
- ein profundes Wissen über Europa: eine für Schülerinnen und Schüler erlebbare Überzeugung von und Verständnis für die Unterschiede der europäischen Kulturen (z.B. beim Umgang mit dem Studium) aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer.

Sie bräuchten daneben

- die Bereitschaft und Fähigkeit, sich selbst permanent Wissen anzueignen und den Spaß am ständigen Lernen nicht zu verlieren,
- unternehmerisches Denken,
- Organisationsfähigkeit und Einsatzbereitschaft, um Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationalitäten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen (im grenznahen Raum und nach Möglichkeit auch außerhalb),

sowie die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern

- Inhalte und Kompetenzen immer so zu vermitteln (z.B. praxis- und projektbezogen), dass es den Lernenden genug Spaß mache, um motiviert dabeizubleiben,
- die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt (z.B. über das gestufte Bachelor-/Mastersystem) zu erklären, so dass sie als Schulabgängerinnen und -abgänger Informationen über Ausbildungsgänge einordnen und ihren weiteren Werdegang sinnvoll planen können,
- Fremdsprachen so zu vermitteln, dass sich die Lernenden in der bzw. den Fremdsprachen bewegen können,

- Verständnis für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa zu vermitteln, indem sie in einer multikulturell/international zusammengesetzten Schülergruppe an Aufgaben zusammenwirken,
- Lernkompetenz und -motivation (einschließlich der Haltung, dass Lernen eine Chance sei und Freude mache) zu vermitteln,
- Engagement als Lebenseinstellung überzeugend und ansteckend vorzuleben.

Interviewprotokoll Nr. 42 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL in der Realschule. Sie hält den Zuwachs an sprachlicher Kompetenz der Schülerinnen und Schüler mittels BLL für enorm (schnelles Reagieren auf neue Situationen, umfangreicher Wortschatz, Anwendung der Sprache, hohe Kommunikationsfähigkeit); die Sachfachkompetenz hält sie für identisch mit dem muttersprachlichen Unterricht (bei doppelter Unterrichtszeit) bzw. für nachhaltiger. Die IP ist der Ansicht, dass Lehrkräfte für BLL mehrere Kompetenzen brauchen:

- fachwissenschaftlichen Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs,
- großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen,
- sachfachtypische Arbeitsweisen,
- Einsatz wechselnder Sozialformen (Gruppenarbeit, Lernzirkel, selbstständige Informationsbeschaffung, eigenständige Texterstellung, Visualisierung, Präsentationen etc.),
- für die Schülerinnen und Schüler ansprechende Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und -medien,
- anschauliches Arbeiten mit Materialien (z.B. mit Folien, mutter- oder zielsprachlichen Filmen, Modellen, Karten, Statistiken, thematischen Karten, Diagrammen), die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen; das anschauliche Arbeiten muss dergestalt sein, dass Schülerinnen und Schüler sich zu den Medien äußern können und auch der hohe Anteil an visuellen Lernertypen berücksichtigt wird,
- ein großes Repertoire an Arbeitsformen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen,
- zielsprachliche Kompetenz, allerdings dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet (im Idealfall auch studiert),
- die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren,
- einen großen Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen,
- didaktische Kenntnisse (welche Materialien setze ich wie ein, didakti-

sche Reduktion etc.),

- ein erhöhtes Reflexionsvermögen, was beim Schüler/bei der Schülerin ankam bzw. nicht ankam und warum,
- Empathie für die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler (was können sie, was können sie verstehen und was können sie versprachlichen, was kann ich als Antwort auf eine Lehrerfrage von ihnen erwarten etc.),
- Zurückhaltung im Redeanteil während des Unterrichts (z.B. anhand von offenen Fragen) – das sei nicht einfach aufgrund der doppelten Kompetenz (Sachfach und Zielsprache) der Lehrkraft,
- die Bereitschaft, viel Zeit zu investieren in die Unterrichtsvorbereitung und die Materialerstellung,
- den Umgang mit den neuen Medien.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an der Realschule bedeutsam sind, äußerte sich die IP so:

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP hält dies für eine wichtige Grundvoraussetzung, damit das praktische Vorgehen im Unterricht schlüssig ist; Theoriegrundlagen seien u.a. erforderlich im Hinblick auf die Visualisierung der Sprache, deren enge Verknüpfung und die sprachliche Reduktion.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Die IP zählt hierzu den Einsatz von Medien, die auf den Sprachstand abgestimmt werden müssen, damit die Schülerinnen und Schüler sich dazu äußern können etc.; sie hält diesen Punkt für wichtig, wenn auch etwas weniger als den zuvor genannten.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP hält dies auf jeden Fall für nötig, um die Sachfachinhalte zu versprachlichen und insb. im Hinblick auf die Fachtermini und Schülerrückfragen.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Die IP hält dies im Hinblick auf die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik nicht für erforderlich, da der bilinguale Unterricht inhaltlich parallel zum muttersprachlichen verlief; hingegen sei eine besondere fachmethodische Kompetenz erforderlich, die allerdings für den muttersprachlichen Unterricht auch wünschenswert wäre.

- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP hält dies für nötig (und zählt hierzu auch Auslandskontakte) und für besonders wesentlich bei BLL, denn das sei ein Lernziel im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP betrachtet dies als wichtig für alle Lehrkräfte (auch unabhängig von BLL), zählt es aber nicht zu den wesentlichen Punkten.

Interviewprotokoll Nr. 43 I

Die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BBL an der Realschule beantworteten zwei IP mit unterschiedlichen Erfahrungen.

Die eine IP hat seit dreieinhalb Jahren bilingualen Unterricht. Sie konnte sich nicht frei für BLL entscheiden; bei einer Wahlfreiheit hätte sie sich damals für muttersprachlichen Sachfachunterricht entschieden. Das Sachfach liegt ihr, der Fremdsprachenunterricht nicht. Sie findet es schwer, dass BLL mehr Fremdsprachenkenntnisse (insb. bzgl. der Fachsprache und des Satzbaus) verlangt als der Fremdsprachenunterricht. Auch heute würde sie sich für muttersprachlichen Sachfachunterricht entscheiden. Gegenüber dem Fremdsprachenunterricht hingegen zieht sie den bilingualen Unterricht vor. Die andere IP hat seit zweieinhalb Jahren bilingualen Unterricht. Sie konnte sich frei für den bilingualen Unterricht entscheiden; sie tat es aus Begeisterung für Fremdsprachen und um ihre Zielsprachenkompetenz zu erhöhen. Das Sachfach findet sie grundsätzlich interessant, aber sie zählt es nicht zu ihren Lieblingsfächern. Sie fand es zu Beginn schwer, sich während des gesamten bilingualen Unterrichts in der Zielsprache auszudrücken, über den Sachfachwortschatz zu verfügen und mit der Zielsprache im Raum des Sachfaches umzugehen. Inzwischen sei dies für sie normal und das konsequente Festhalten der Lehrkraft am einsprachigen Unterricht habe sich bewährt. Angetan ist sie auch von dem Gefühl für die Sprache, das sie entwickelt hat.

BLL erfordert in den Augen der IP von der Lehrkraft

- bessere Fremdsprachenkenntnisse als für den Fremdsprachenunterricht,
- so gut über das Thema informiert zu sein, dass sie Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann,
- hohe Wachsamkeit dafür, ob sie die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache richtig versteht, und dementsprechende Sensibilität bei der Notengebung,

sowie die methodische Fähigkeit,

- im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen zu geben, z.B. Plakate, die die Schülerinnen und Schüler erstellen, oder Referate, die sie halten,
- im Unterricht Zeit zu geben, um Schülerreferate und -plakate ausführlich nachzubesprechen,
- ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu

erstellen, zu erklären und zu besprechen,

- zielsprachliche Lernmaterialien bereitzustellen,
- in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben,
- insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht.
- Begeisterungsfähigkeit,
- einen authentischen Gebrauch der Zielsprache (*near native* -Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung),
- konsequentes Festhalten an der Einsprachigkeit, Ermutigen und sanftes Zwingen der Schülerinnen und Schüler, sich in der Zielsprache zu äußern, und das Vermeiden von deutschsprachigen Lehrmaterialien,
- die Fähigkeit, in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht,
- die Durchführung von Schüleraustauschen in Zielsprachenländer.

Interviewprotokoll Nr. 44 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL in der Realschule im Rahmen eines größeren Interviews, das Studierende zu BLL an Realschulen durchführten. Lehrkräfte brauchen laut IP vor allem

- Kompetenz im Sachfach (im Idealfall studiert),
- Kompetenz im Sprachfach (im Idealfall studiert): Sprachkompetenz und Fremdsprachendidaktik (z.B. Formulierung von Arbeitsanweisungen),
- Kenntnis BLL-spezifischer Unterrichtsprinzipien²²³ und die Fähigkeit, diese umzusetzen,
- die Bereitschaft zur Mehrarbeit,
- die Bereitschaft, viel Material selbst herzustellen,
- die Bereitschaft, Eltern über BLL zu informieren.

²²³ Dazu zählt die IP die Priorität des sachfachlichen Inhalte und Methoden, das kleinschrittige Vorgehen, die Toleranz gegenüber sprachlichen Fehlern, Anschaulichkeit, Schülerorientierung, aufgeklärte Einsprachigkeit und zielsprachliche Leistungsmessung.

Interviewprotokoll Nr. 45 I

Die IP beantwortete die Frage nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL in der Realschule. Nach Ansicht der IP bietet BLL den Realschülerinnen und -schülern eine hervorragende Möglichkeit, sich einen breiten Wortschatz anzueignen und sich in der Zielsprache über einen längeren Zeitraum intensiv und engagierter als im muttersprachlichen Unterricht mit einem Thema zu beschäftigen. BLL ermutige die Schülerinnen und Schüler, in der Zielsprache zu reden und aus sich herauszugehen, und fördere ihre Sicherheit in der Artikulation insgesamt. Sie seien entspannter, motivierter und lernten effektiver als im Fremdsprachen- und als im Sachfachunterricht. Die Schülerinnen und Schüler machten die positive Erfahrung, das Gelernte anwenden zu müssen und zu können.

BLL erfordert in den Augen der IP von den Lehrkräften andere Fähigkeiten als der Fremdsprachenunterricht. Dazu zähle die Fähigkeit,

- den Unterricht so durchzuführen, dass „die Grammatik nicht im Vordergrund steht und die Kinder dadurch gehemmt sind, dass sie etwas Falsches sagen (...), denn am Anfang kostet das freie Vortragen schon Überwindung“, sondern dass die Lehrkraft „auch mal was stehen lässt, was im Moment vielleicht nicht perfekt ist (...) zumindest am Anfang“,
- das Sachfachthema ins Zentrum des Unterrichts zu rücken und stärker zu gewichten als das Sprachlernen,
- die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen und zu motivieren, in der Zielsprache zu sprechen und eigene Texte vorzutragen,
- selbst begeistert zu sein für das jeweilige Unterrichtsthema, damit „der Funke zu den Schülerinnen und Schülern überspringt“,
- den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (insb. Sozialformen) und vielfältiger vorzugehen als im herkömmlichen Unterricht,
- die Bedeutung von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern im Unterricht zu sehen und ihre Einbindung auf einer regelmäßigen Basis zu organisieren,
- sich besonders zu engagieren.

Interviewprotokoll Nr. 46 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für die Umsetzung von BLL in der Realschule. BLL erfordert in den Augen der IP von den Lehrkräften vor allem,

- die Fremdsprache anwendungsbezogen (statt in ihrer Theorie) zu beherrschen, insb. mündlich kommunizieren und authentisch sprechen zu können,
- sich die Fachsprache anzueignen (z.B. mittels Auslandsaufenthalt, Hospitationen im Unterricht des Zielsprachenlandes).

Wichtig, doch dem o.G. nachgeordnet sei, dass die Lehrkräfte

- ein integratives, als Spirale verlaufendes Muster von Unterrichtsprozessen verinnerlicht haben, das von Alltagserfahrungen mit dem sachfachlichen Gegenstand ausgeht, darauf problemorientierte Unterrichtselemente wie Experimente etc. aufbaut, diese in Modelle überführt und sie zuletzt wiederum auf deren Verankerung im Alltag bezieht; dieser integrative Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug sei besonders wichtig, weil die Schülerinnen und Schüler ohne Erfahrungen mit BLL die Fremdsprache lediglich als Lerngegenstand, nicht aber als Kommunikationsmittel für das Erlernen von Sachinhalten kennen,
- über Begeisterung und Überzeugungskraft verfügen und damit zum einen die Schülerinnen und Schüler motivieren und zum anderen BLL konsequent durchführen,
- offene Unterrichtsformen praktizieren und den Schülerinnen und Schülern zutrauen, die Fremdsprache zu benutzen, um sich miteinander über Unterrichtsinhalte zu unterhalten,
- die Prinzipien und Grundsätze des BLL (wie z.B. das indirekte Korrigieren von sprachlich fehlerhaften Schüleräußerungen) verstehen,
- über Informationsbeschaffungsmethoden verfügen (Umgang mit dem Internet, Wissen, wo Informationsmaterialien zu finden sind, Kenntnis von Kriterien dafür, ob gefundene Materialien geeignet sind).

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL an Realschulen bedeutsam seien, äußerte sich die IP so:

- **Theoretische Grundlagen des BLL:** Die IP hält dies für wichtig und rechnet dazu, dass man auf der einen Seite den Bilingualismus in anderen Ländern und auf der anderen Seite theoretische Grundlagen des bilingualen Unterrichts kennt.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz:** Dies findet die IP sehr wichtig und zählt dazu die für den bilingualen Unterricht spezifische Form der Fehlerkorrektur, die für den bilingualen Unterricht spezifische Gestaltung von Arbeitsmaterialien, die Unterscheidung der verschiedenen Rollen der Zielsprache im Unterricht, unterschiedliche Methoden der Erschließung der Fachsprache und das Vereinfachen von Texten.
- **Ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache:** Die IP bejaht dies im Sinne des von ihr zu Interviewbeginn genannten authentischen Sprachgebrauchs.
- **Ausgeweitete Kompetenz im Sachfach:** Dies hält die IP nicht für notwendig; wichtig sei das lebenslange Lernen, das Interesse, sich Dinge zu erarbeiten, das Wissen, wo die Informationen zu finden sind und wie sie erschlossen werden können.
- **Interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten:** Die IP hält dies für wichtig, weil BLL sich zwangsläufig auch mit den Zielsprachenländern beschäftigt; die Kenntnis von Inhalten und Zusammenhängen im Bereich der Pädagogik und der Psychologie sollten ausgeweitet werden.
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Die IP hält dies für wünschenswert, um in größeren Zusammenhängen denken zu können; sie hält es im Hinblick auf BLL aber nicht für notwendig.

Interviewprotokoll Nr. 47 I/II

Die IP beantwortete die Fragen nach den notwendigen Lehrerkompetenzen für BLL in der Realschule. BLL erfordert in den Augen der IP von den Lehrkräften vor allem eine ausreichende Sprachkompetenz. Das bedeute zum einen eine gute Beherrschung der Zielsprache und zum anderen die Fähigkeit, die Fachsprache so zu vereinfachen, dass der Sachverhalt in guter Umgangssprache dargestellt werden könne.

Laut IP verlangt BLL von den Lehrkräften inhaltliche und methodische Fachkompetenzen im Hinblick auf das zu verwendende Material. Die Lehrkraft müsse erkennen und bewerten,

- ob das fremdsprachliche Material inhaltlich und methodisch angemessen sei,
- wie es sinnvoll verändert (z.B. reduziert) werden könne (z.B. englischsprachige Schulbücher und *activity books*),
- wie man neues, geeignetes Material herstellen könne,
- wie fremdsprachliches Material in den Unterricht gut einzubinden sei.

Damit hängen laut IP die Ansprüche an die Fachkompetenz der Lehrkräfte auch von der Güte des zur Verfügung stehenden Materials ab. In jedem Fall gehöre auch die Freude an der Materialsuche (z.B. im Bereich angelsächsischer Museumspädagogik, Bücher und Darstellungen aus dem Bereich *edutainment*) und Materialerstellung dazu. Die IP stellt ihr Unterrichtsmaterial für den Geschichtsunterricht auf Englisch selbst her, da auf dem Markt nichts für die Realschule Geeignetes angeboten werde; das mache ihr sehr viel Spaß.

Eigenständig könne dem Fortbildungsbedarf unter anderem auch über *books on tape* (zur kombinierten Erweiterung von Fachwissen, Sprachkompetenz und Flexibilität) und durch erweiterte Auslandsaufenthalte begegnet werden.

Von entscheidender Bedeutung ist für die IP die Freude am Unterrichten und die Bereitschaft, den eigenen Unterricht mit dem gesunden Menschenverstand auszuwerten. Dazu zähle das Ausprobieren und Reflektieren althergebrachter wie auch neuer Unterrichtsmethoden unter Beachtung der individuell vorhandenen Zugangskanäle der Schülerinnen und Schüler.

Bedeutsam erscheint der IP auch die Grundhaltung der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern: die Überzeugung, dass diese mehr könnten, als man ihnen im schulischen Raum gegenwärtig zutraue.

Zu den erforderlichen Lehrerkompetenzen zählt sie des Weiteren Interesse am eigenen Lernen sowie grundsätzliche Offenheit „in jeder Richtung“, Neugier und Experimentierfreude.

Zu der Frage, ob die folgenden Lehrerkompetenzen für BLL in der Realschule bedeutsam sind, nahm die IP später schriftlich Stellung. Ich zitiere wörtlich:

- **„Theoretische Grundlagen des BLL** sind von untergeordneter Bedeutung, denn durch kluge und gut reflektierte Praxis ergibt sich ein empirisch begründeter Fundus an guten Lösungen.
- **BLL-spezifische Methodenkompetenz** ist wichtig, sollte jedoch immer im praktischen Zusammenhang stehen und durch Erfahrung im Unterrichtsgeschehen kontrolliert werden.
- **Eine ausgeweitete Kompetenz in der Fremdsprache** ist absolut notwendig, jedoch sollte sich niemand abschrecken lassen, wenn er „Thukidites“ nicht auf Englisch aussprechen kann.
- **Eine ausgeweitete Kompetenz im Sachfach** ist absolut notwendig, da ein souveräner Umgang mit den Sachfachinhalten stark gefordert ist.
- **Eine interkulturelle Weltsicht, soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Fähigkeiten** sind absolut notwendig, da die Lehrkraft erkennen werden muss, welchen Stellenwert ein in einem (beispielsweise) australischen Schulbuch dargestelltes historisches Ereignis (z.B. „Gallipoli“ Erster Weltkrieg) in Australien hat.“
- **Fähigkeit zur Bearbeitung europabezogener Themen:** Diese Frage wurde versehentlich nicht beantwortet.

Qualitative Inhaltsanalysen

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

von P4/3-B I

als Probeauswertung: ARBEITSFASSUNG

(Lehrerkompetenzen für BLL an Grundschulen)

Auswertung P4/3-B I (BLL in GS)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
B17 I	1	1	die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schülern in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen - diese Fähigkeit setze in der Regel einen längeren Aufenthalt im Zielsprachenland und/oder das Studium der Zielsprache voraus	<u>Fremdsprachendidaktik</u>		
				Aufenthalt im Zielsprachenland <ul style="list-style-type: none"> • länger • Studium und Unterrichtspraktikum 		
				<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B17 I	1	2	im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion des/der Klassenlehrer/in, um die Zielsprache in kurzen Lernphasen über die Woche verteilt sowie viele Sachfächer in der selben Klasse zu unterrichten	Fähigkeiten eines/r Klassenlehrer/in		
B17 I	1	3	die Fähigkeit, Inhalte spielerisch zu vermitteln, so dass die Schülerinnen und Schüler angesprochen werden	spielerische, ansprechende Vermittlung von Inhalten		
B17 I	1	4	die Fähigkeit, den Unterricht sehr anschaulich zu gestalten über die neuen Medien, über Realien, Bilder, Mimik und Gestik	anschauliche Unterrichtsgestaltung		
B17 I	1	5	die Fähigkeit, die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen	<u>Fremdsprachendidaktik</u>		
B17 I	1	6	das spontane verfügen Können über ‚ <i>classroom phrases</i> ‘ in überraschenden Situationen des Schulalltags	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B17 I	1	7	die Erfahrung eines Auslandsaufenthalts mit Studium und Unterrichtspraktikum	<u>Aufenthalt im Zielsprachenland</u>		
B18 I	1	8	sehr gute Kompetenz in den Prinzipien des Anfangs- und des Grundschulunterrichts (unterschiedliche Arbeitsformen, eigenständiges, selbstorganisiertes und projektartiges Lernen usw.), da der Spielraum im BLL sehr groß sein sollte	schulart- und altersgerechte Vermittlung: <ul style="list-style-type: none"> • sehr gute Kompetenz in den entspr. Unterrichtsprinzipien und didakt. Konzepten um Spielraum zu haben für BLL • Fähigkeit, auf Schüler/innen angemessen an ihr intellektuelles Abstraktionsniveau zu reagieren 		

B18 I	1	9	höhere Sprachkompetenz als für den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, weil eine große Bandbreite an Wortschatz (z.B. zur Behandlung der unterschiedlichen Themen des Sachunterrichts) sowie grammatikalischer Sicherheit erforderlich sei	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • hoch; sehr gute Fremdsprachenkenntnisse; höher als für den Fremdsprachenunterricht; so hoch, dass sie die Sprache als Medium nutzen könne; Studium der Zielsprache • große Bandbreite an Wortschatz; Fachsprache der Unterrichtsfächer; zielsprachliches Fachvokabular; spontane ‚classroom phrases‘ • Sicherheit in der Sprache; grammatikalische Sicherheit • Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht • Fähigkeit mit Sprache zu spielen • in der Lage sein, sprachlich angemessen an die Entwicklungsstufe und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu handeln • wichtigste Voraussetzung; stehen im Vordergrund der Anforderungen 		
B18 I	1	10	Kompetenz in pantomimischer Darstellung (auch für den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht notwendig)	szenische Darstellungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Pantomime • Theater 		
B18 I	1	11	Empathiefähigkeit um einzuschätzen, was die Lehrkraft dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin zumuten kann, d.h. wo er/sie genau steht (sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung) und wie sie diesen Schüler bzw. diese Schülerin fordern kann; die IP sieht im Spracherwerbsprozess eine starke Verbindung zwischen dem Sprachangebot und seiner geistig-emotionalen Entwicklung bzw. seines Wesens	Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen u.a. um <ul style="list-style-type: none"> • von dem/der Schüler/in auszugehen • einzuschätzen, welche Anforderungen dem/ der einzelnen Schüler/innen zumutbar sind • die Schüler/innen vorsichtig an die Zielsprache als Arbeitssprache heranzuführen, weil Schüler/innen teilweise mit Ängsten darauf reagieren 		
				<u>Diagnosefähigkeit</u>		
				<u>Entwicklungs- und Lernprozesse</u>		

B3b I	1	12	ein umfangreiches Sach- und Fachwissen um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten	<p>Fachkompetenz im Sachfach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gut; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen; umfangreich um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten • Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs • Kompetenz zur Einarbeitung in Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL • mit Ausstrahlung zur Motivation der Schüler/innen • mit der Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler/innen anzuknüpfen 		
B3b I	1	13	eine Ausstrahlung ihrer hohen Fachkompetenz, damit die Schülerinnen und Schüler das Vertrauen haben bzw. behalten, bei ihr sehr viel lernen zu können, sie respektieren und die Lernmotivation der Kinder erhalten wird	<u>Fachkompetenz im Sachfach</u>		
B3b I	1	14	die Bereitschaft, fachkompetente Personen in die eigene Unterrichtsvorbereitung und auch in den Unterricht einzubeziehen	<p>Kooperationsbereitschaft: um</p> <ul style="list-style-type: none"> • fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und –durchführung einzubeziehen • sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen 		

B3b I	1	15	Sensibilität für die Entwicklungsphase der Schülerinnen und Schüler und Verantwortungsbewusstsein für die einmaligen Chancen, die in jeder Entwicklungsphase (der ihr eigenen Motivation der Kinder und Jugendlichen etc.) liegen	<p>Entwicklungs- und Lernprozesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen: über das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. darüber wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden und beim Spracherwerb, über die starke Verbindung im Spracherwerbsprozess zwischen dem Sprachangebot und der geistig-emotionalen Entwicklung des/der Schüler/in, sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc., über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem Schüler bzw. der Schülerin (und nicht im Sinne des Unterrichthaltens ausgehend der Lehrkraft) • Sensibilität für die Entwicklungsphase der Schüler/innen • Verantwortungsbewusstsein für die einmaligen Chancen, die in jeder Entwicklungsphase liegen • Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler flexibel zu reagieren 		
B3b I	1	16	das Wissen, dass Kinder und Jugendliche dann erfolgreich und motiviert lernen, wenn sie etwas praktisch ausprobieren, in Bewegung umsetzen, sich mit allen Sinnen daran beteiligen können	motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen		
B3b I	1	17	die Fähigkeit, den Schülerinnen und Schülern zunächst den Zugang zum Land, in dem die Fremd-/Zielsprache gesprochen wird, zu bahnen: sie bildlich gesprochen an die Hand zu nehmen und durch Modelle, Realien aus dem Land, Bilder, Schilderungen des dortigen Schullebens etc. mit ihnen im Zielsprachenland „anzukommen“, so dass das Land für sie konkret vorstellbar wird	den Schüler/innen einen Zugang zum Zielsprachenland bahnen, so dass das Land für sie konkret vorstellbar wird		

B3b I	1	18	die Fähigkeit und Bereitschaft, den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin (und nicht nur die Klasse als Ganzes oder den zu unterrichtenden Stoff) zu sehen, sie als Individuen zu behandeln und individuell zu fördern (emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc.)	die/den Einzelne/n individuell fördern: <ul style="list-style-type: none"> • gute pädagogische Kompetenz • sie/ihn sehen (statt nur der ganzen Klasse) • sie/ihn als Individuum behandeln • auf ihre individuellen Bedürfnisse und Lernstände eingehen • sie/ihn emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. fördern • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenführen • derart, dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht 		
B3b I	2	19	Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler flexibel zu reagieren (z.B. bei Ermüdung ins Freie zu gehen und den Körper und alle Sinne zu mobilisieren)	<u>Entwicklungs- und Lernprozesse</u>		
B3b I	2	20	die Weitsicht, die Chancen des Schullebens dazu zu nutzen, dass die Schülerinnen und Schülern Sozialkompetenz ganz praktisch einüben (z.B. durch Schülerlotsen)	Sozialkompetenz üben: <ul style="list-style-type: none"> • Toleranz • wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums • Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung nutzen • Schülerinnen und Schüler zur Toleranz erziehen 		
B3b I	2	21	eine wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums	<u>Sozialkompetenz üben</u>		

B3b I	2	22	das Selbstverständnis als Partner der Schülerinnen und Schüler einen Teil des Lebens mit ihnen zu durchlaufen, mit ihnen Spaß am Leben zu haben, dabei „gewisse Spielregeln“ einzuhalten und mit den Schülerinnen und Schülern weiterzulernen	Lehrerrolle: <ul style="list-style-type: none"> • Partner/in der Schüler/innen • Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • mit den Schülerinnen und Schülern weiterzulernen • die Hinweise der Schüler/innen auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen • sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen • sich Fachwortschatz/-vokabular anzueignen 		
B3b I	2	23	ein Gespür für Eltern und den gemeinsamen Erziehungsauftrag	Eltern: <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schülerinnen und Schüler • Gespür für Eltern • Gespür für den gemeinsamen Erziehungsauftrag • Sensibilität dafür, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten • Fähigkeit, das Interesse der Eltern am BLL zu wecken • Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen • Fähigkeit, die Eltern ins Schulleben und an geeigneter Stelle (z.B. als Experten) in den Unterricht einzubinden 		
B3b I	2	24	die Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen und sie an geeigneter Stelle in den Unterricht einzubeziehen	<u>Eltern</u>		
B3b I	2	25	Offenheit für und Kenntnisse in (Selbst-) Evaluation der eigenen Arbeit	(Selbst-)Evaluation <ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Bereitschaft 		

B10b I	3	26	die Fachsprache der Unterrichtsfächer	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B10b I	3	27	die Fähigkeit, vernetzt zu denken, und zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, –themen und –situationen sich für BLL anbieten	<p>Sach- und Sprachlernen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vernetzt denken • auswählen/entscheiden, welche Unterrichtsfächer, –themen, –situationen und –inhalte sich für BLL anbieten • Überzeugung, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an den Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten) • die Unterrichtsfächer und –themen natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schüler/innen verbinden • Bewusstsein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst) • die Zielsprache als Medium nutzen auf der Basis hoher Sprachkompetenz; die Zielsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>) • das Sach- und Sprachlernen der Schüler/innen zusammenzuführen • Verständnis dafür, dass die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen • Fähigkeit, Schüler/innen anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden 		
B10b I	3	28	die Überzeugung, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL, und dies an Schülerkompetenzen statt Lerninhalten zu messen ist	<u>Sach- und Sprachlernen</u>		

B10b I	3	29	die Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen (z.B. die Hilfe von Kolleginnen, Kollegen und ‚native speaker‘ im Rahmen von Teamteaching)	Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen: <ul style="list-style-type: none"> Hilfe von Kolleg/innen, ‚native speaker‘ im Rahmen von Teamteaching didaktisch-methodische Anregungen aus anderen Einrichtungen/Schulen/Länder mittels Hospitation und anderen Kontaktformen 		
B11b I	4	30	eine hohe zielsprachliche Kompetenz	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B11b I	4	31	altersgerechte didaktische Konzepte (u.a. zur Vermittlung der Zielsprache)	<u>schulart- und altersgerechte Vermittlung</u>		
B11b I	4	32	die Fähigkeit, für den bilingualen Unterricht geeignete Inhalte auszuwählen	<u>Sach- und Sprachlernen</u>		
B11b I	1	33	Fähigkeit, eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen und gleichzeitig auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht; das heißt:	eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenführen <u>die/den Einzelne/n individuell fördern</u>		
B11b I	1	34	die Sensibilität, Situationen zu erfassen; dazu zählt die Fähigkeit zum sensiblen Wahr- und Aufnehmen der Situation im Klassenzimmer, in dem ausländische Schülerinnen und Schüler Teile Europas durch ihre Person repräsentieren	sensible Wahrnehmung: <ul style="list-style-type: none"> für Situationen im Klassenzimmer 		
B11b I	1	35	Offenheit für andere; die Offenheit, auf andere zuzugehen und sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen; Offenheit für Nähe und Beziehung	Offenheit für: <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, mit ihnen (z.B. andere Bildungseinrichtungen, Schulen anderer Länder) kooperieren Nähe und Beziehung: allgemein und dafür, dass die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen transparentes Arbeiten: die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht öffnen um den Alltag in den Unterricht zu holen 		
B11b I	1	36	Flexibilität, Konfliktlösefähigkeit und Toleranz	<u>Flexibilität</u> <u>Konfliktlösefähigkeit</u> <u>Sozialkompetenz üben</u>		

B11b I	1	37	Verständnis für das Umfeld (z.B. die Eltern) und die häusliche Situation der Schülerinnen und Schüler; Sensibilität dafür, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann sowie die Fähigkeit, die Eltern ins Schulleben einzubinden	<u>Eltern</u>		
B11b I	1	38	die Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schülerinnen und Schüler und auf ihr Sprachverhalten einzustellen	<u>Schülerwissen einbeziehen</u>		
B11b I	1	39	die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch in multikulturell zusammengesetzten Klassen zu hinterfragen, um sich auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler einzulassen und dort anzuknüpfen	<u>Fachkompetenz im Sachfach</u>		
B11b I	1	40	die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, Eltern als Experten in den Unterricht einzubeziehen etc.	<u>Lehrerrolle</u>		
				<u>Schülerwissen einbeziehen</u>		
				<u>Eltern</u>		
B11b I	1	41	die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zur Toleranz zu erziehen	<u>Sozialkompetenz üben</u>		
B11b I	1	42	die Fähigkeit, die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird; d.h. z.B. die Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts (Erdkundeunterricht, Heimat- und Sachunterricht bzw. „Mensch, Natur und Kultur“ im Bildungsplan 2004) zu machen	Schülerwissen einbeziehen: <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird: z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts machen • Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen • die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aufgreifen • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand machen 		
B12b I	4	43	so hohe zielsprachliche Kompetenz haben, dass sie die Sprache als Medium nutzen könne	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		

B12b I	4	44	ein Bewusstsein haben, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten und nicht die Zielsprache selbst	<u>Sach- und Sprachlernen</u>		
B12b I	4	45	Verständnis haben dafür, dass die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen	<u>Sach- und Sprachlernen</u>		
B12b I	4	46	Fähig sein, Sach- und Sprachlernen zusammenzuführen	<u>Sach- und Sprachlernen</u>		
B12b I	4	47	Sachkenntnis in Gestalt eines größeren und gefestigten Tiefenwissens, das die Lehrkraft durch das Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der anderen Sprache und somit den anderen Zugangsweg erworben habe	<u>Fachkompetenz im Sachfach</u>		
B12b I	4	48	Fähigkeit zu vergleichen aufgrund erstens des Wissens, wie in der anderen Sprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt werde und zweitens aufgrund von Kulturwissen und –verständnis	interkulturelle Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und –verständnis • das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren • die Kultur des Zielsprachenlandes für die Schüler/innen erlebbar machen • den Schüler/innen zu zeigen, dass eine andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet 		
B12b I	4	49	Wissen über das Lernen selbst (insbesondere wie gelernt werde, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden)	<u>Entwicklungs- und Lernprozesse</u>		

B12b I	4	50	Wissen über Fremdsprachendidaktik, die die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zu Grunde legt	<p>Fremdsprachendidaktik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen auf Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung • Fähigkeit, die Schülerinnen und Schülern in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen • Fähigkeit, die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und Gesprochenes handelnd zu veranschaulichen • Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit • vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler/innen für die Kommunikation im BLL fördern 		
B12b I	4	51	Teamfähigkeit um mit dem/der Kolleg/in vom anderen Fach zusammen zuarbeiten	<p>Teamfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hohe Bereitschaft mit dem/der Kolleg/in vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammen zuarbeiten • das Schulprofil, die Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten 		
B12b I	1	52	Überzeugungsfähigkeit der eigene Person (als Teil personaler Kompetenz)	Überzeugungsfähigkeit		
B12b I	1	53	Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten	<p>lernortübergreifender Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten • Bereitschaft, außerschulische Lernorte aufzusuchen • Organisationsvermögen 		
B12b I	1	54	Offenheit gegenüber anderen Menschen (als Teil sozialer Kompetenz)	<u>Offenheit</u>		
B12b I	1	55	Wissen über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem Schüler bzw. der Schülerin und nicht im Sinne des Unterrichtthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft, d.h.	<u>Entwicklungs- und Lernprozesse</u>		

B12b I	1	56	hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen (u.a. um von dem Schüler bzw. der Schülerin auszugehen)	<u>Empathiefähigkeit</u>		
B12b I	1	57	Wissen über die Lernvorgänge im Gehirn (insb. beim Spracherwerb)	<u>Entwicklungs- und Lernprozesse</u>		
B12b I	1	58	Mündigkeit, mit weniger Vorgaben zu recht zu kommen und das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte im Team zu gestalten auf den Ebenen des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> mit weniger Vorgaben zu recht zu kommen das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft 		
				<u>Teamfähigkeit</u>		
B13b I	2	59	die Fähigkeit und Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen, zu erproben, Probleme zu erkennen, Lösungen vorzuschlagen und zu optimieren	Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, etwas Neues beginnen Neues erproben und Probleme erkennen Lösungen vorschlagen und optimieren 		
B13b I	2	60	Bereitschaft, sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen	<u>Lernbereitschaft</u>		
B13b I	2	61	zielsprachlicher Fachwortschatz	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B13b I	3	62	Kompetenz, die Fremdsprache in die von ihr unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>)	<u>Sach- und Sprachlernen</u>		
B14b I	4	63	in der Lage sein, sprachlich angemessen an die Entwicklungsstufe und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu handeln; das heißt ...	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B14b I	4	64	ein sehr fundiertes Wissen in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc.	<u>Entwicklungs- und Lernprozesse</u>		
B14b I	4	65	Diagnosefähigkeit auch im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler anderer Kulturen	Diagnosefähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> wo der/die einzelne Schüler/in genau steht - sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung auch für Schüler/innen anderer Kulturen 		

B14b I	4	66	die Fähigkeit, auf Schülerinnen und Schüler angemessen an ihr intellektuelles Abstraktionsniveau zu reagieren	<u>schulart- und altersgerechte Vermittlung</u>		
B14b I	4	67	eine hohe Sprachkompetenz und die Fähigkeit mit Sprache zu spielen	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B14b I	4	68	gute Sachfachkompetenz	<u>Fachkompetenz im Sachfach</u>		
B14b I	4	69	Geschicklichkeit im Theaterspiel	<u>szenische Darstellungsfähigkeit</u>		
B14b I	4	70	einen reichen Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters	Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen: <ul style="list-style-type: none"> • reichen Erfahrungsschatz mit mehreren Altersgruppen 		
B14b I	4	71	hohe Bereitschaft an der Schule mit anderen (Lehrkräften, Eltern etc.) zusammen zu arbeiten und die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen um den Alltag in den Unterricht zu holen	<u>Teamfähigkeit</u>		
				<u>Offenheit</u>		
B14b I	4	72	die Fähigkeit, das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren	<u>interkulturelle Fähigkeit</u>		
B15b I	3	73	zielsprachliche Kompetenz als wichtigste Voraussetzung (neben den Ansprüchen des Sachfachunterrichts)	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B16b I	1	74	eigenes Interesse und Begeisterung für BLL	Interesse und Begeisterung für BLL		
B16b I	1	75	sehr gute Fremdsprachenkenntnisse	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
B16b I	1	76	Offenheit dafür, dass die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen	<u>Offenheit</u>		
B16b I	1	77	Vorsicht beim Heranführen der Schülerinnen und Schüler an die Zielsprache als Arbeitssprache, weil Schülerinnen und Schüler teilweise mit Ängsten darauf reagieren	<u>Empathiefähigkeit</u>		
B16b I	1	78	viel Phantasie um die verschiedenen Unterrichtsfächer und –themen so natürlich/ organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schülerinnen und Schüler (z.B. in den Jahreslauf, die kirchlichen Festen und weltliches Brauchtum) zu verbinden, dass die Schülerinnen und Schüler Spaß am BLL haben	Phantasie und Kreativität: <ul style="list-style-type: none"> • für die Verbindung von Inhalt, Zielsprache und Lebenswelt • für methodische Vielfalt in den Lern- und insb. Wiederholungsformen 		

				<u>Sach- und Sprachlernen</u>		
				BLL lustvoll gestalten, so dass <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen Spaß daran haben • auf keinen Fall ihren Spaß an BLL verlieren 		
B16b I	1	79	die Bereitschaft und das Organisationsvermögen, außerschulische Lernorte aufzusuchen (beim Thema Berufe einen Bäcker, Metzger, Zahnarzt, die Feuerwehr etc., beim Thema Tiere einen Bauernhof, Zoo etc., beim Thema Herbst und Früchte in den Wald etc.)	<u>lernortübergreifender Unterricht</u>		
B16b I	1	80	die zielsprachliche Kultur für die Schülerinnen und Schüler erlebbar machen (z.B. die Feste des Zielsprachenlandes feiern) und ihnen zeigen, dass die andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet	<u>interkulturelle Fähigkeit</u>		
B16b I	1	81	die methodische Kreativität, Wiederholungen vielfältig in immer wieder neuen Lernformen vorzunehmen, damit die Schülerinnen und Schüler auf keinen Fall den Spaß daran verlieren (z.B. kleine Rollenspiele, Marionetten, Theater)	<u>Phantasie und Kreativität</u> <u>BLL lustvoll gestalten</u>		
B16b I	1	82	die Aufmerksamkeit, den Schülerinnen und Schülern gut zuzuhören und ihre Hinweise auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen	aufmerksames Zuhören <u>Lernbereitschaft</u>		
B16b I	1	83	gute pädagogische Kompetenz um die Schülerinnen und Schüler auf ihren unterschiedlichen Lernständen individuell zu fördern	<u>die/den Einzelne/n individuell fördern</u>		
B16b I	1	84	hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit um die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/Bildungseinrichtung fortzuführen	Flexibilität: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Hinblick auf die Vorkenntnisse der Schüler/innen und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/Bildungseinrichtung <u>Schülerwissen einbeziehen</u>		

B16b I	2	85	Kooperationsbereitschaft und Initiative um sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen (z.B. den Kindergärten) abzustimmen (Leistungsstand, den Schülerinnen und Schülern bekannte Lieder etc.)	<u>Kooperationsbereitschaft</u>		
				Initiative: um sich <ul style="list-style-type: none"> mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen aus anderen Einrichtungen/Schulen/Ländern Anregungen zu holen 		
B16b I	2	86	Offenheit und Initiative, sich aus anderen Einrichtungen/Schulen/Länder didaktisch-methodische Anregungen zu holen durch Hospitation und andere Kontaktformen	<u>Offenheit</u>		
				<u>Initiative</u>		
				<u>Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen</u>		
B16b I	2	87	die Fähigkeit, das Interesse der Eltern am BLL zu wecken	<u>Eltern</u>		
B19 I	1	88	Kompetenz in der Zielsprache: Sicherheit in der Sprache, Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht, nach Möglichkeit längerer Aufenthalt im Zielsprachenland, Fachwortschatz/-vokabular und die Bereitschaft, sich dieses anzueignen – insgesamt stünden die Sprachkenntnisse im Vordergrund der Anforderungen	<u>zielsprachliche Kompetenz</u>		
				<u>Aufenthalt im Zielsprachenland</u>		
				<u>Lernbereitschaft</u>		
B19 I	1	89	Kompetenz im Sachfach: Einarbeitung in die Sachverhalte und ihre Besonderheiten im bilingualen Sachfachunterricht	<u>Fachkompetenz im Sachfach</u>		
B19 I	1	90	Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit	<u>Fremdsprachendidaktik</u>		
B19 I	1	91	die Fähigkeit, den Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und anderen Medien)	<u>anschauliche Unterrichtsgestaltung</u>		

B19 I	1	92	Bereitschaft, viele Lernmaterialien (Arbeitsblätter etc.) selbst zu erstellen	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> sich überdurchschnittlich zu engagieren viele Lernmaterialien selbst herzustellen 		
B19 I	1	93	vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schülerinnen und Schüler (durch Rollenspiele und kleine Theaterstücke, Kontakt mit <i>native speakers</i> etc.) für die Kommunikation im fremdsprachlichen Sachfachunterricht fördern (selbst oder durch Absprache mit den die Fremdsprache unterrichtenden Lehrkräften)	<u>Fremdsprachendidaktik</u>		
B19 I	1	94	Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler anzuleiten, ihre Sprache anzuwenden bei Präsentationen, Referaten etc. in der Fremdsprache	<u>Sach- und Sprachlernen</u>		
B19 I	1	95	Fähigkeit mit den Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten	<u>Teamfähigkeit</u>		
B19 I	1	96	Engagement, in der Öffentlichkeit für das Bilinguale Lehren und Lernen zu werben (bilinguale Abende mit Eltern, Informationsveranstaltungen für Viertklässler, Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung etc.)	Öffentlichkeitsarbeit: <ul style="list-style-type: none"> engagiert für BLL werben unter Eltern, Schüler/innen, Schulverwaltungspersonen etc. 		
B19 I	1	97	generelle Bereitschaft, sich überdurchschnittlich zu engagieren	<u>Einsatzbereitschaft</u>		
B19 I	1	98	eine Schule (Lehrkräfte und Schulleitung), die das BLL fördert und es als Profil der Schule repräsentiert	Schulentwicklungsarbeit: <ul style="list-style-type: none"> BLL ins Schulprofil einbringen 		

Abb.: Probeauswertung P43-BI (BLL in GS) ARBEITSSFASSUNG

Schlussfolgerung aus dem Probedurchgang:

- Alle Paraphrasen gehen in der Generalisierung auf; die Rücküberprüfung hat dies bestätigt.
- Die Generalisierung ist teilweise zu gering – die Zahl der Kategorien zu hoch; das Abstraktionsniveau ist zu niedrig.
- Darum sind die Kontexteinheiten zu minimieren: Arbeitsbereiche sind im Auswertungsverfahren unzulässig; als Kontexteinheit lege ich eine „Kompetenz“, als Kodiereinheit eine „Eigenschaft“ fest.

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-B I
als Probekategorien
(Lehrerkompetenzen für BLL an Grundschulen)

Generalisierung Probeauswertung
Aufenthalt im Zielsprachenland <ul style="list-style-type: none"> • länger • Studium und Unterrichtspraktikum
Fähigkeiten eines/r Klassenlehrer/in
spielerische, ansprechende Vermittlung von Inhalten
anschauliche Unterrichtsgestaltung
schulart- und altersgerechte Vermittlung: <ul style="list-style-type: none"> • sehr gute Kompetenz in den entspr. Unterrichtsprinzipien und didaktik. Konzepten um Spielraum zu haben für BLL • Fähigkeit, auf Schüler/innen angemessen an ihr intellektuelles Abstraktionsniveau zu reagieren
zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • hoch; sehr gute Fremdsprachenkenntnisse; höher als für den Fremdsprachenunterricht; so hoch, dass sie die Sprache als Medium nutzen könne; Studium der Zielsprache • große Bandbreite an Wortschatz; Fachsprache der Unterrichtsfächer; zielsprachliches Fachvokabular; spontane <i>„classroom phrases“</i> • Sicherheit in der Sprache; grammatikalische Sicherheit • Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht • Fähigkeit mit Sprache zu spielen • in der Lage sein, sprachlich angemessen an die Entwicklungsstufe und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu handeln • wichtigste Voraussetzung; stehen im Vordergrund der Anforderungen
szenische Darstellungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Pantomime • Theater
Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen u.a. um <ul style="list-style-type: none"> • von dem/der Schüler/in auszugehen • einzuschätzen, was dem/der einzelnen Schüler/innen zumutbar ist • die Schüler/innen vorsichtig an die Zielsprache als Arbeitssprache heranzuführen, weil Schüler/innen teilweise mit Ängsten darauf reagieren
Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> • gut; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen; umfangreich um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten • Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs • Kompetenz zur Einarbeitung in Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL • mit Ausstrahlung zur Motivation der Schüler/innen • mit der Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler/innen anzuknüpfen
Kooperationsbereitschaft: um <ul style="list-style-type: none"> • fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und –durchführung einzubeziehen • sich mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen
Entwicklungs- und Lernprozesse: <ul style="list-style-type: none"> • Wissen: über das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. darüber wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden und beim Spracherwerb, über die starke Verbindung im Spracherwerbsprozess zwischen dem Sprachangebot und der geistig-emotionalen Entwicklung des/der Schüler/in, sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc., über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem Schüler bzw. der Schülerin (und nicht im Sinne des Unterrichthaltens ausgehend der Lehrkraft) • Sensibilität für die Entwicklungsphase der Schüler/innen • Verantwortungsbewusstsein für die einmaligen Chancen, die in jeder Entwicklungsphase liegen • Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler flexibel zu reagieren
motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen
den Schüler/innen einen Zugang zum Zielsprachenland bahnen, so dass das Land für sie konkret vorstellbar wird

<p>die/den Einzelne/n individuell fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gute pädagogische Kompetenz • sie/ihn sehen (statt nur der ganzen Klasse) • sie/ihn als Individuum behandeln • auf ihre individuellen Bedürfnisse und Lernstände eingehen • sie/ihn emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. fördern • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenführen • derart, dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht
<p>Sozialkompetenz üben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toleranz • wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums • Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung nutzen • Schülerinnen und Schüler zur Toleranz erziehen
<p>Lehrerrolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partner/in der Schüler/innen • Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen
<p>Lernbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit den Schülerinnen und Schülern weiterzulernen • die Hinweise der Schüler/innen auf erfolgreiche Lernwege wahrzunehmen • sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen • sich Fachwortschatz/-vokabular anzueignen
<p>Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schülerinnen und Schüler • Gespür für Eltern • Gespür für den gemeinsamen Erziehungsauftrag • Sensibilität dafür, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten • Fähigkeit, das Interesse der Eltern am BLL zu wecken • Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen • Fähigkeit, die Eltern ins Schulleben und an geeigneter Stelle (z.B. als Experten) in den Unterricht einzubinden
<p>(Selbst-)Evaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen • Bereitschaft
<p>Sach- und Sprachlernen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vernetzt denken • auswählen/entscheiden, welche Unterrichtsfächer, –themen, –situationen und –inhalte sich für BLL anbieten • Überzeugung, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an den Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten) • die Unterrichtsfächer und –themen natürlich/organisch mit der Zielsprache und der Welt der Schüler/innen verbinden • Bewusstsein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst) • die Zielsprache als Medium nutzen auf der Basis hoher Sprachkompetenz; die Zielsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>) • das Sach- und Sprachlernen der Schüler/innen zusammenzuführen • Verständnis dafür, dass die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen • Fähigkeit, Schüler/innen anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden
<p>Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hilfe von Kolleg/innen, <i>native speaker</i> im Rahmen von Teamteaching • didaktisch-methodische Anregungen aus anderen Einrichtungen/Schulen/Länder mittels Hospitation und anderen Kontaktformen
<p>eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenführen</p>
<p>sensible Wahrnehmung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • für Situationen im Klassenzimmer

<p>Offenheit für:</p> <ul style="list-style-type: none"> • andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, mit ihnen (z.B. andere Bildungseinrichtungen, Schulen anderer Länder) kooperieren • Nähe und Beziehung: allgemein und dafür, dass die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft aufbauen • transparentes Arbeiten: die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht öffnen um den Alltag in den Unterricht zu holen
<p>Konfliktlösefähigkeit</p> <p>Schülerwissen einbeziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird: z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts machen • Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen • die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aufgreifen • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand machen
<p>interkulturelle Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und –verständnis • das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren • die Kultur des Zielsprachenlandes für die Schüler/innen erlebbar machen • den Schüler/innen zu zeigen, dass eine andere Sprache auch eine andere Art zu leben bedeutet
<p>Fremdsprachendidaktik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen auf Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung • Fähigkeit, die Schülerinnen und Schülern in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen • Fähigkeit, die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und Gesprochenes handelnd zu veranschaulichen • Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit • vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler/innen für die Kommunikation im BLL fördern
<p>Teamfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hohe Bereitschaft mit dem/der Kolleg/in vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammen zuarbeiten • das Schulprofil, die Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten
<p>Überzeugungsfähigkeit</p>
<p>lernortübergreifender Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten • Bereitschaft, außerschulische Lernorte aufzusuchen • Organisationsvermögen
<p>Mündigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zu recht zu kommen • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft
<p>Innovationsfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, etwas Neues beginnen • Neues erproben und Probleme erkennen • Lösungen vorschlagen und optimieren
<p>Diagnosefähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wo der/die einzelne Schüler/in genau steht - sowohl im Spracherwerbsprozess als auch in der Persönlichkeitsentwicklung • auch für Schüler/innen anderer Kulturen
<p>Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reichen Erfahrungsschatz mit mehreren Altersgruppen
<p>Interesse und Begeisterung für BLL</p>
<p>Phantasie und Kreativität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • für die Verbindung von Inhalt, Zielsprache und Lebenswelt • für methodische Vielfalt in den Lern- und insb. Wiederholungsformen

BLL lustvoll gestalten, so dass <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen Spaß daran haben auf keinen Fall ihren Spaß an BLL verlieren
aufmerksames Zuhören
Flexibilität: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Hinblick auf die Vorkenntnisse der Schüler/innen und die Konzepte der vorausgehenden Schulstufe/Bildungseinrichtung
Initiative: um sich <ul style="list-style-type: none"> • mit den vorausgehenden Bildungseinrichtungen abzustimmen • aus anderen Einrichtungen/Schulen/ Ländern Anregungen zu holen
Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • sich überdurchschnittlich zu engagieren • viele Lernmaterialien selbst herzustellen
Öffentlichkeitsarbeit: <ul style="list-style-type: none"> • engagiert für BLL werben • unter Eltern, Schüler/innen, Schulverwaltungspersonen etc.
Schulentwicklungsarbeit: <ul style="list-style-type: none"> • BLL ins Schulprofil einbringen

Abb.: Probekategorien P43-B I

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-A I**

(Lehrerkompetenzen für EULLE an Grundschulen)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von P4/3-A I (Lehrerkompetenzen für EULLE an Grundschulen)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
A1 I	1	1	fundierte Kenntnisse der Zielsprachenkultur einschließlich Alltagsdetails, d.h. Wissen, wie sie beschaffen sind, und Verständnis, warum sie so beschaffen sind	interkulturelles Wissen	K1	P4/3-A I-K1 Interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> • ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur • ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über mindestens zwei europäische Länder (zusätzlich zum Heimatland) • ein fundiertes Fachwissen über und Verständnis für die Kulturen der anderen europäischen Länder • im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails (d.h. wie und warum sie so beschaffen sind), eine gute Kenntnis der dortigen „Kinderwelt“ und die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und
A1 I	1	2	die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen, es regelmäßig zu bereisen und von dort als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen	interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> • ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur [Nr. 78, 103] • ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über mindestens zwei europäische Länder (zusätzlich zum Heimatland) [Nr. 78] • ein fundiertes Fachwissen über und Verständnis für die Kulturen der anderen europäischen Länder [Nr. 62, 144] • im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails (d.h. wie und warum sie so beschaffen sind), eine gute Kenntnis der dortigen „Kinderwelt“ und die Gewohnheit, immer die aktuellen 	K1	

				<p>Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen und es regelmäßig zu bereisen [Nr. 1, 2, 15]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Europa, d.h. ein fundiertes Fachwissen über die verschiedenen Dimensionen Europas, die europäische Geschichte und Kultur, über Europa als gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und über das Zusammenarbeiten auf europäischer Ebene [Nr. 94, 100, 144] • die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wieder zu geben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft [Nr. 123] • über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas und über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen [Nr. 99, 118] 		<p>die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen und es regelmäßig zu bereisen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Europa, d.h. ein fundiertes Fachwissen über die verschiedenen Dimensionen Europas, die europäische Geschichte und Kultur, über Europa als gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und über das Zusammenarbeiten auf europäischer Ebene • die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wieder zu geben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft • über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas und über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen
				Medienkompetenz	K9	
				Mobilität	K15	
A1 I	1	3	sehr gute zielsprachliche Kompetenz (insb. auch Aussprache) sowie Selbstsicherheit bzgl. der eigenen	<p>zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein [Nr. 61] • als Allerwichtigstes [Nr. 141] 	K2	<p>P4/3-A I-K2 zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • als Allerwichtigstes

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit), um einsprachigen Unterricht zu erteilen	<ul style="list-style-type: none"> • sehr gut (insb. auch Aussprache), flüssig und spontan, exzellentes Sprechen und <i>Near-native</i>-Kompetenz, um einsprachigen (Fremdsprachen-)Unterricht zu erteilen [Nr. 3, 17, 77, 101, 125] • in mindestens einer, besser zwei Fremdsprachen, in der Sprache der Partnerländer/-schulen etc., in mehreren Sprachen [Nr. 47, 77, 93, 151] • dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht [Nr. 120] • sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können [Nr. 121] • sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann [Nr. 119] • die persönliche Haltung, dass es eine Selbstverständlichkeit ist, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können [Nr. 12] 		<ul style="list-style-type: none"> • sehr gut (insb. auch Aussprache), flüssig und spontan, exzellentes Sprechen und <i>Near-native</i>-Kompetenz, um einsprachigen (Fremdsprachen-) Unterricht zu erteilen • in mindestens einer, besser zwei Fremdsprachen, in der Sprache der Partnerländer/-schulen etc., in mehreren Sprachen • dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht • sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können • sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann • die persönliche Haltung, dass es eine Selbstverständlichkeit ist, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können
				professionelles Selbstverständnis	K12	

A1 I	1	4	die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaffen	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K20	P4/3-A I-K3 positive Grundhaltung:
A1 I	1	5	eine positive Einstellung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt	eine positive Grundhaltung: <ul style="list-style-type: none"> • ausgesprochen positiv [Nr. 67] • positives Menschenbild [Nr. 67] • zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt [Nr. 5] • den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen [Nr. 52] • zu Europa; Überzeugung von und viel Begeisterung für die europäische Dimension als generelle Einstellung zum Leben/als Lebenseinstellung und als Liebe zum Beruf, die auch das Privatleben durchfließt [Nr. 142, 146] 	K3	<ul style="list-style-type: none"> • ausgesprochen positiv • positives Menschenbild • zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt • den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen • zu Europa; Überzeugung von und viel Begeisterung für die europäische Dimension als generelle Einstellung zum Leben/als Lebenseinstellung und als Liebe zum Beruf, die auch das Privatleben durchfließt
A1 I	1	6	die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	P4/3-A I-K4 fremdsprachendidaktische Fähigkeit:
A1 I	1	7	die Fähigkeit, mittels eines Sprachbads, mittels der Lernmaterialien, der Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“	didaktische Kompetenz	K8	<ul style="list-style-type: none"> • ist von der Fähigkeit, guten Heimat- und Sachunterricht zu erteilen, nicht abgedeckt • didaktischen Ideenreichtum, um den Unterricht so wenig lehrerzentriert wie möglich zu gestalten • den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
A1 I	1	8	die Fähigkeit, Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen u. mögen zu lernen	<div>die Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln</div> <div>die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln</div>	<div>K40</div> <div>K37</div>	<ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.)
A1 I	1	9	die Fähigkeit, den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.	<p>fremdsprachendidaktische Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ist von der Fähigkeit, guten Heimat- und Sachunterricht zu erteilen, nicht abgedeckt [Nr. 18] didaktischen Ideenreichtum, um den Unterricht so wenig lehrerzentriert wie möglich zu gestalten [Nr. 19] den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln [Nr. 105] den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.) [Nr. 9] alle Schüler/innen zu befähigen, sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen 	K4	<ul style="list-style-type: none"> alle Schüler/innen zu befähigen, sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen <p>P4/3-A I-K5 Konfliktkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Stehvermögen gegenüber Eltern, die eine monokulturelle Erziehung von der Schule erwarten Durchsetzungsvermögen Bereitschaft zum Konsens Konfliktlösefähigkeit <p>P4/3-A I-K6 Sachkompetenz:</p>

				[Nr. 122]		
A1 I	1	10	Fähigkeit und Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen	Motivation	K32	<ul style="list-style-type: none"> • solide; umfangreich, um die spontanen Schülerfragen (neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten) zu beantworten • im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen • die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und muslimische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben • die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler/innen anzuknüpfen • eine Ausstrahlung ihrer hohen Fachkompetenz, damit die Schüler/innen das Vertrauen haben bzw. behalten, bei der Lehrkraft sehr viel lernen zu können, sie respektieren und die Lernmotivation der Kinder erhalten bleibt <p>P4/3-A I-K7 Verantwortungsbe- wusstsein: für die einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase</p>
				Medienkompetenz	K9	
A2 I	1	11	die persönliche Haltung, vorurteilsfrei mit andersartigen Menschen und Sitten umzugehen	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K20	
A2 I	1	12	die persönliche Haltung, dass es eine Selbstverständlichkeit ist, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A2 I	1	13	die Fähigkeit, Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen	Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln	K40	
A2 I	1	14	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen ein ‚Wir-Gefühl‘ als Europäer/innen zu fördern	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	
A2 I	1	15	eine gute Kenntnis der „Kinderwelt“ der Zielsprachenländer	interkulturelles Wissen	K1	
A2 I	1	16	Stehvermögen gegenüber Eltern, die eine monokulturelle Erziehung von der Schule erwarten	Konfliktkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Stehvermögen gegenüber Eltern, die eine monokulturelle Erziehung von der Schule erwarten [Nr. 16] • Durchsetzungsvermögen [Nr. 63] • Bereitschaft zum Konsens [Nr. 74] • Konfliktlösefähigkeit [Nr. 86] 	K5	
A2 I	1	17	im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Flüssigkeit, Spontaneität und Selbstsicherheit in der eigenen Sprachkompetenz (auf den Unterricht bezogenen)	zielsprachliche Kompetenz	K2	
				professionelles Selbstverständnis	K12	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
A2 I	1	18	im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts fremdsprachenbezogene didaktisch-methodische Fähigkeiten, die von der Fähigkeit, guten Heimat- und Sachunterricht zu erteilen, nicht abgedeckt sind	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K4	P4/3-A I-K8 didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen umzusetzen; anhand praxisnaher Inhalte Europa für die Schüler/innen vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen „begreif-bar“ zu machen; mittels Sprachbad, Lernmaterialien, Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“
A2 I	1	19	im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts didaktischen Ideenreichtum, um den Unterricht so wenig lehrerzentriert wie möglich zu gestalten	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K4	
A3a I	1	20	ein umfangreiches Sach- und Fachwissen, um die spontanen Schülerfragen neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten zu beantworten	Sachkompetenz	K6	
A3a I	1	21	eine Ausstrahlung ihrer hohen Fachkompetenz, damit die Schüler/innen das Vertrauen haben bzw. behalten, bei ihr sehr viel lernen zu können, sie respektieren und die Lernmotivation der Kinder erhalten bleibt	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> solide; umfangreich, um die spontanen Schülerfragen (neben den vorbereiteten Unterrichtsinhalten) zu beantworten [Nr. 20, 96] im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen [Nr. 35] die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben [Nr. 113] die Bereitschaft, den eigenen 	K6	

				<p>fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler/innen anzuknüpfen [Nr. 89]</p> <ul style="list-style-type: none"> eine Ausstrahlung ihrer hohen Fachkompetenz, damit die Schüler/innen das Vertrauen haben bzw. behalten, bei der Lehrkraft sehr viel lernen zu können, sie respektieren und die Lernmotivation der Kinder erhalten bleibt [Nr. 21] 		<p>Dinge von Reisen ins Zielsprachenland mitzubringen</p> <ul style="list-style-type: none"> Lernmaterial selbst herzustellen anhand praxisnaher Medien Europa für die Schüler/innen vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen „begreif-bar“ zu machen <p>P4/3-A I-K10 Fähigkeit, individuell zu fördern:</p>
A3a I	1	22	die Bereitschaft, fachkompetente Personen in die eigene Unterrichtsvorbereitung und auch in den Unterricht einzubeziehen	Kooperationsbereitschaft	K16	<ul style="list-style-type: none"> die/den einzelne/n Schüler/in zu sehen (statt nur die ganze Klasse) sie/ihn als Individuum zu behandeln
A3a I	1	23	Sensibilität für die Entwicklungsphase der Schüler/innen und Verantwortungsbewusstsein für die einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase (der ihr eigenen Motivation der Kinder und Jugendlichen etc.)	<p>sensible Wahrnehmung</p> <p>Verantwortungsbewusstsein: für die einmaligen Chancen jeder Entwicklungsphase [Nr. 23]</p> <p>entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen</p>	<p>K28</p> <p>K7</p> <p>K34</p>	<ul style="list-style-type: none"> Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schüler/innen flexibel zu reagieren die/den Schüler/in emotional, sozial kognitiv, psychomotorisch etc. zu fördern
A3a I	1	24	das Wissen, dass Kinder und Jugendliche dann erfolgreich und motiviert lernen, wenn sie etwas praktisch ausprobieren, in Bewegung umsetzen, sich mit allen Sinnen daran beteiligen können	<p>didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> motivierend praktische, bewegungsorientierte und mehrkanalige Lernformen umzusetzen; anhand praxisnaher Inhalte Europa für die Schüler/innen vorstellbar und mit 	K8	<ul style="list-style-type: none"> um individuelle Identität zu wahren, die Einzelne/ den Einzelnen zu bestärken in ihrer/ seiner individuellen Andersartigkeit (z.B. der Muttersprache bei zugewanderten Schüler/

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>möglichst vielen Sinnen „begreifbar“ zu machen; mittels Sprachbad, Lernmaterialien, Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“ [Nr. 7, 24, 25]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Europa fächerverbindend aus verschiedenen (wenngleich nicht allen) Perspektiven (Musik, Geschichte, Kunst, Geographie, Religion usw.) zu unterrichten [Nr. 97] • den Schüler/innen verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen [Nr. 50] 		<p>innen) und ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will</p> <ul style="list-style-type: none"> • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht <p>P4/3-A I-K11 Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen • die Schüler/innen zu Offenheit, Verständnis, Toleranz und vor allem zu „Grenzoffenheit“ zu erziehen • die Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung von Sozialkompetenz vorausschauend zu nutzen • die Toleranz der Schüler/innen gegenüber Kindern und Jugendlichen im europäischen
A3a I	1	25	die didaktisch-methodische Fähigkeit, anhand praxisnaher Medien und Inhalte (gemeinsames Kochen ausländischer Rezepte, Traditionen, Bilder und CDs, Erzählungen, die Natur und andere außerschulische Lernorte, Modelle etc.) Europa für die Schüler/innen vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen „begreifbar“ zu machen	<p>didaktische Kompetenz</p> <p>Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Gewohnheit, als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge von Reisen ins Zielsprachenland mitzubringen [Nr. 2] • Lernmaterial selbst herzustellen [Nr. 10] • anhand praxisnaher Medien Europa für die Schüler/innen vorstellbar und mit möglichst vielen Sinnen „begreifbar“ zu machen [Nr. 25] 	<p>K8</p> <p>K9</p>	
A3a I	1	26	die Fähigkeit und Bereitschaft, den einzelnen Schüler/die einzelne Schü-	Fähigkeit, individuell zu fördern:	K10	

			<p>lerin (und nicht nur die Klasse als Ganzes oder den zu unterrichtenden Stoff) zu sehen, sie als Individuen zu behandeln und individuell zu fördern (emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • die/den einzelne/n Schüler/in zu sehen (statt nur die ganze Klasse) [Nr. 26] • sie/ihn als Individuum zu behandeln [Nr. 26] • Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schüler/innen flexibel zu reagieren [Nr. 27] • die/den Schüler/in emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch etc. zu fördern [Nr. 26] • um individuelle Identität zu wahren, die Einzelne/den Einzelnen zu bestärken in ihrer/seiner individuellen Andersartigkeit (z.B. der Muttersprache bei zugewanderten Schüler/innen) und ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will [Nr. 140] • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht [Nr. 83] 		<p>Ausland (z.B. mit festen Austauschpartnern im Zielsprachenland) praktisch einzuüben (z.B. beim gegenseitigen Besuch Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen) etc.</p> <p>P4/3-A I-K12 Professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur • ein Bewusstsein für das Verhalten in der eigenen Kultur • die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc. • als Partner/in der Schüler/innen • Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) • Selbstsicherheit bzgl. der
--	--	--	---	--	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
A3a I	2	27	Einsicht in die Notwendigkeit sowie die Fähigkeit, auf den aktuellen Lernprozess der Schüler/innen flexibel zu reagieren (z.B. bei Ermüdung ins Freie zu gehen und den Körper und alle Sinne zu mobilisieren)	die Fähigkeit, individuell zu fördern	K10	eigenen(auf den Unterricht bezogenen) Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) P4/3-A I-K13 Lernbereitschaft:
A3a I	2	28	die Weitsicht, die Chancen des Schullebens dazu zu nutzen, dass die Schüler/innen Sozialkompetenz ganz praktisch einüben (z.B. als Schülerlotsen)	Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln: <ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen [Nr. 118] • die Schüler/innen zu Offenheit, Verständnis, Toleranz und vor allem zu „Grenzüffentlichkeit“ zu erziehen [Nr. 60, 65, 91] • die Chancen des Schullebens zur praktischen Einübung von Sozialkompetenz vorausschauend zu nutzen [Nr. 28] • die Toleranz der Schüler/innen gegenüber Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland (z.B. mit festen Austauschpartnern im Zielsprachenland) praktisch einzuüben (z.B. beim gegenseitigen Besuch 	K11	<ul style="list-style-type: none"> • zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen • sich selbst als Lernende zu präsentieren • hohe Kompetenz, mit den Schüler/innen weiter zu lernen • zur und Wissen über (Selbst-) Evaluation P4/3-A I-K14 Reflektionsvermögen: <ul style="list-style-type: none"> • im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung • ganzheitliche Betrachtungsweise • globales Denken P4/3-A I-K15 Mobilität: <ul style="list-style-type: none"> • die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen

				Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen) etc. [Nr. 150]		<ul style="list-style-type: none"> einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten und das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln
A3a I	2	29	eine wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K33	
A3a I	2	30	das Selbstverständnis, als Partner der Schüler/innen einen Teil des Lebens mit ihnen zu durchlaufen, mit ihnen Spaß am Leben zu haben, dabei „gewisse Spielregeln“ einzuhalten und mit den Schüler/innen weiter zu lernen	<p>professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur [Nr. 68] ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur [Nr. 117] die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc. [Nr. 46, 90] als Partner/in der Schüler/innen [Nr. 30] Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) [Nr. 73] Selbstsicherheit bzgl. der eigenen (auf den Unterricht bezogenen) Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) [Nr. 3, 17] 	K12	<p>P4/3-A I-K16 Kooperationsbereitschaft: um</p> <ul style="list-style-type: none"> die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) abzustimmen fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzubeziehen (an geeigneter Stelle z.B. Eltern als Expert/innen) Eltern ins Schulleben einzubinden mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				Lernbereitschaft	K13	P4/3-A I-K17 Methodenkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen • Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen
A3a I	2	31	ein Gespür für Eltern und den gemeinsamen Erziehungsauftrag	Empathiefähigkeit	K35	
				sensible Wahrnehmung	K28	
A3a I	2	32	die Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen und sie an geeigneter Stelle in den Unterricht einzubeziehen	Offenheit	K29	P4/3-A I-K18 Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> • sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben • ihren Kontakt und kulturellen Austausch mit Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland regelmäßig zu gestalten: häufiger Briefkontakt (sich gegenseitig Spiele, Gebasteltes, Berichte über besondere Erlebnisse etc. zu schicken), ge-
				Kooperationsbereitschaft	K16	
A3a I	2	33	Offenheit für und Kenntnisse in (Selbst-)Evaluation der eigenen Arbeit	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen [Nr. 71] • sich selbst als Lernende zu präsentieren [Nr. 132] • hohe Kompetenz, mit den Schüler/innen weiter zu lernen [Nr. 30, 73] • zur und Wissen über (Selbst-) Evaluation [Nr. 33] 	K13	
A4 I	1	34	vor allem die Motivation, die Schüler/innen über das breite Thema Europa zu informieren	Motivation	K32	
A4 I	1	35	die auf das Unterrichtsfach (in dessen Rahmen sie die Lernenden über Europa informiert) bezogenen Fähigkeiten, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen	Sachkompetenz	K6	
A4 I	1	36	die Fähigkeit und Bereitschaft, die	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu	K37	

			Schüler/innen bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen	vermitteln		genseitiges Einladen zu Festen, gemeinsame Ausflüge (z.B. einmal pro Jahr) etc.
A5 I	1	37	Persönlichkeit	Persönlichkeit	K19	P4/3-A I-K19 Persönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> • zu sein • mit hohen personalen Kompetenzen • Überzeugungsfähigkeit mittels der eigenen Persönlichkeit P4/3-A I-K20 Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> • Interesse an Andersartigem; hohe Wertschätzung und Respekt gegenüber Andersartigem/Fremdem • das eigene Erleben von Andersartigkeit zu reflektieren und mit sich darüber im Reinen zu sein, wie sie Fremdem begegnet: die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben; die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es andersartig/fremd ist; ‚Handwerkszeug‘ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst • eigene Wertmaßstäbe und die
A5 I	1	38	Offenheit für andere Menschen, Kulturen und Sprachen	Offenheit	K29	
A5 I	1	39	globales Denken	Reflexionsvermögen: <ul style="list-style-type: none"> • im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung [Nr. 68] • ganzheitliche Betrachtungsweise [Nr. 95] • globales Denken [Nr. 39] 	K14	
A5 I	1	40	die Fähigkeit, aktuelle Entwicklungen wahrzunehmen	sensible Wahrnehmung	K28	
A5 I	1	41	Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K20	
A5 I	1	42	eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung	Sprachkompetenz	K38	
A5 I	1	43	Mobilität einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten	Erfahrungswissen Mobilität: <ul style="list-style-type: none"> • die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen [Nr. 2] • einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten und das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln [Nr. 43, 82] 	K26	
A5 I	1	44	Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten zu wecken	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K15	
					K39	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
A5 I	1	45	die Bereitschaft, mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen und sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben	Kooperationsbereitschaft: um <ul style="list-style-type: none"> die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) abzustimmen [Nr. 116] fachkompetente Personen in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzubeziehen (an geeigneter Stelle z.B. Eltern als Expert/innen) [Nr. 22, 32, 90] Eltern ins Schulleben einzubinden [Nr. 87] mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen [Nr. 45] 	K16	Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern <ul style="list-style-type: none"> Unterschiede wertfrei festzustellen und die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden) die persönliche Haltung, vorurteilsfrei mit andersartigen Menschen und Sitten umzugehen die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaffen
A5 I	1	46	die Bereitschaft, die Leitungsfunktion in der Klasse vorübergehend abzugeben	professionelles Selbstverständnis	K33	<ul style="list-style-type: none"> die Fähigkeit, Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen
A6 I	1	47	Fremdsprachenkompetenz in mehreren Sprachen	zielsprachliche Kompetenz	K12	<ul style="list-style-type: none"> interkulturelle Kompetenz
A6 I	1	48	Auslandserfahrung um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später konfrontiert werden	Erfahrungswissen	K2	P4/3-A I-K21 Belastbarkeit: hoch
A6 I	1	49	Netzkompetenz: die Fähigkeit, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen	Methodenkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> allgemein [Nr. 143] sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen [Nr. 50] 	K26	P4/3-A I-K22 Risikobereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> allgemein den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die

				<ul style="list-style-type: none"> • Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen [Nr. 49] 		<p>Lehrkraft sie nicht perfekt kann</p> <p>P4/3-A I-K23 Kommunikationsfähigkeit</p>
A6 I	1	50	Methodenkompetenz: die Fähigkeit, sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen und diese Methoden auch Schüler/innen zu vermitteln	Methodenkompetenz didaktische Kompetenz	K17 K8	<p>P4/3-A I-K24 Toleranz</p> <p>P4/3-A I-K25 Systemkenntnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • von Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland • einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt • systemisches Denken
A6 I	1	51	Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten	Erfahrungswissen	K26	
A6 I	1	52	die Fähigkeit, den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen	positive Grundhaltung	K3	
A7 I	1	53	die Fähigkeit, Schüler/innen für Europa zu sensibilisieren (z.B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern)	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	<p>P4/3-A I-K26 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten
A7 I	1	54	die Fähigkeit, den Lernenden klarzumachen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutzen machen können	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	<ul style="list-style-type: none"> • eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung
A7 I	1	55	die Fähigkeit, den Schüler/innen darzustellen, welche Möglichkeiten	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	<ul style="list-style-type: none"> • Auslandserfahrung: wiederholt; zumindest Studium im europäischen Ausland, aber wenn möglich auch Arbeit; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			sich ihnen in Europa bieten			
A7 I	1	56	die Fähigkeit, Jugendliche dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> • sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben [Nr. 56] • ihren Kontakt und kulturellen Austausch mit Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland regelmäßig zu gestalten: häufiger Briefkontakt (sich gegenseitig Spiele, Gebasteltes, Berichte über besondere Erlebnisse etc. zu schicken), gegenseitiges Einladen zu Festen, gemeinsame Ausflüge (z.B. einmal pro Jahr) etc. [Nr. 150] 	K18	konfrontiert werden private Kontakte ins europäische Ausland: Freundschaften und Urlaubsreisen aus persönlichem Interesse, woraus auch Unterrichtsinhalte fließen <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z. B. mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu) P4/3-A I-K27 Flexibilität: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • beruflich P4/3-A I-K28 sensible Wahrnehmung: für <ul style="list-style-type: none"> • Situationen im Klassenzimmer, in dem ausländische Schüler/innen Teile Europas in ihrer Person repräsentieren • aktuelle Entwicklungen • die aktuelle Entwicklungsphase der Schüler/innen • den mit den Eltern gemeinsamen Erziehungsauftrag
A8 I	1	57	Auslandserfahrung	Erfahrungswissen	K26	
A8 I	1	58	Aufgeschlossenheit	Offenheit	K29	
A8 I	1	59	Einfühlungsvermögen	Empathiefähigkeit	K35	
A8 I	1	60	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Toleranz, Offenheit und vor allem zu ‚Grenzoffenheit‘ zu erziehen	Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln	K11	
A9 I	1	61	Fremdsprachenkompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A9 I	1	62	Verständnis für die Kulturen der anderen Länder	interkulturelles Wissen	K1	
A9 I	1	63	Durchsetzungsvermögen	Konfliktkompetenz	K5	

A9 I	1	64	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Interesse an Europa zu wecken und sie für Europa zu begeistern	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K39	<ul style="list-style-type: none"> das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann <p>P4/3-A I-K29 Offenheit: für</p> <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, für Nähe und Beziehung Europa: große Offenheit gegenüber Europa als gesamtes, für das europäische Ausland, andere Kulturen und Sprachen transparentes Arbeiten: die Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen Aufgeschlossenheit, Öffnung nach außen/zu Fremdem, Neugierde und Offenheit im Sinne eines erweiterten Blicks (möglichst auf der Grundlage eigener Auslandserfahrung) <p>P4/3-A I-K30 Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> „neugieriges“ Interesse an den Schüler/innen, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen Interesse am Hier und Jetzt der
A9 I	1	65	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Offenheit und Verständnis zu erziehen und ihnen insbesondere Verständnis für die Kulturen der anderen Länder zu vermitteln	Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln	K11	
				Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	
A10a I	1	66	hohe personale Kompetenzen	Persönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> zu sein [Nr. 37] mit hohen personalen Kompetenzen [Nr. 66] Überzeugungsfähigkeit mittels der eigenen Persönlichkeit [Nr. 106] 	K19	
A10a I	1	67	eine ausgesprochen positive Grundhaltung einschließlich eines positiven Menschenbilds	positive Grundhaltung	K3	
A10a I	1	68	eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur und Reflexionsvermögen im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung	professionelles Selbstverständnis	K12	
				Reflexionsvermögen	K14	
A10a I	1	69	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: eigene Wertmaßstäbe zu haben, Unterschiede wertfrei festzustellen, das eigene Erleben der Andersartigkeit zu reflektieren, die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden), ‚Handwerkszeug‘ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> Interesse an Andersartigem; hohe Wertschätzung und Respekt gegenüber Andersartigem/Fremdem [Nr. 128, 129] das eigene Erleben von Andersartigkeit zu reflektieren und mit sich darüber im Reinen zu sein, wie sie Fremdem begegnet: die Erfahrung, 	K20	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Befürchtungen, die Fremdes auslöst, Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern	<p>sich mit dem Fremden in sich beschäftigen zu haben; die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es andersartig/fremd ist; ‚Handwerkszeug‘ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst [Nr. 69, 130, 131]</p> <ul style="list-style-type: none"> eigene Wertmaßstäbe und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern [Nr. 69] Unterschiede wertfrei festzustellen und die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden) [Nr. 69] die persönliche Haltung, vorurteilsfrei mit andersartigen Menschen und Sitten umzugehen [Nr. 11] die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaufen [Nr. 4] die Fähigkeit, Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 13] interkulturelle Kompetenz [Nr. 41] 		<p>Klassenzimmersituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> zunächst (d.h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler/innen wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen <p>P4/3-A I-K31 Teamfähigkeit: um</p> <ul style="list-style-type: none"> das komplexe Thema Europa
A10a I	1	70	eine hohe Belastbarkeit	Belastbarkeit: hoch [Nr. 70]	K21	

A10a I	1	71	die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen	Lernbereitschaft	K13	<p>zusammen mit Lehrerkolleg/innen, Eltern, Schüler/innen u.a. zu erarbeiten, Themen ständig abzusprechen, in Projekten gemeinsam zu arbeiten etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten <p>P4/3-A I-K32 Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen über das breite Thema Europa zu informieren Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen <p>P4/3-A I-K33 Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben
A10a I	1	72	Neugierde, Risikobereitschaft und Empathie	Offenheit	K29	
				Risikobereitschaft:	K22	
				• allgemein [Nr. 72] den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die Lehrkraft sie nicht perfekt kann [Nr. 126]		
				Empathiefähigkeit	K35	
A10a I	1	73	Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) und eine hohe Kompetenz, mit den Schüler/innen zu lernen	professionelles Selbstverständnis	K12	
				Lernbereitschaft	K13	
A10a I	1	74	Konfliktkompetenz und die Bereitschaft zum Konsens	Konfliktkompetenz	K5	
A10a I	1	75	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit [Nr. 75]	K23	
A10a I	1	76	Toleranz	Toleranz [Nr. 76, 86]	K24	
A10a I	1	77	<i>Near-native</i> -Kompetenz in einer, besser zwei Fremdsprachen	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A10a I	1	78	ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und mindestens zwei weitere europäische Länder	interkulturelles Wissen	K1	
A10a I	1	79	Systemkenntnis: Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland zu kennen sowie systemisches Denken	Systemkenntnis:	K25	
				• von Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland [Nr. 79]		

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt [Nr. 81] systemisches Denken [Nr. 79] 		<ul style="list-style-type: none"> Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten
A10a I	2	80	Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z.B. mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu)	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten [Nr. 51] eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung [Nr. 42] Auslandserfahrung: wiederholt; zumindest Studium im europäischen Ausland, aber wenn möglich auch Arbeit; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später konfrontiert werden [Nr. 48, 57, 124, 145] private Kontakte ins europäische Ausland: Freundschaften und Urlaubsreisen aus persönlichem Interesse, woraus auch Unterrichtsinhalte fließen [Nr. 147] Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z.B. mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu) [Nr. 80] 	K26	P4/3-A I-K34 Entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über <ul style="list-style-type: none"> die Verarbeitungsprozesse und Lernvorgänge im Gehirn somatisches Lernen, die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache das Lernen und die Motivation der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsphasen das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft) und die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc. die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglich-

A10a I	2	81	die Kenntnis einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt	Systemkenntnis	K25	keiten lernen kann
A10a I	2	82	die Bereitschaft zur beruflichen Flexibilität und die Mobilität, das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln	Flexibilität: • allgemein [Nr. 86] • beruflich [Nr. 82]	K27	P4/3-A I-K35 Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen u.a. um • von dem/der Schüler/in auszugehen • ein Gespür für Eltern zu haben • Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler/innen zu haben • Einfühlungsvermögen P4/3-A I-K36 Mündigkeit: • mit weniger Vorgaben zu recht zu kommen • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft P4/3-A I-K37 Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d.h. • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen
				Mobilität	K45	
A11a I	1	83	die Fähigkeit, eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen und gleichzeitig auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht; d.h.:	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	
				Fähigkeit, individuell zu fördern	K10	
A11a I	1	84	die Sensibilität, Situationen zu erfassen; dazu zählt die Fähigkeit zum sensiblen Wahr- und Aufnehmen der Situation im Klassenzimmer, in dem ausländische Schüler/innen Teile Europas in ihrer Person repräsentieren	sensible Wahrnehmung: für • Situationen im Klassenzimmer, in dem ausländische Schüler/innen Teile Europas in ihrer Person repräsentieren [Nr. 84] • aktuelle Entwicklungen [Nr. 40] • die aktuelle Entwicklungsphase der Schüler/innen [Nr. 23] • den mit den Eltern gemeinsamen Erziehungsauftrag [Nr. 31] • das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann [Nr. 87]	K28	
A11a I	1	85	Offenheit für andere; die Offenheit, auf andere zuzugehen und sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen; Offenheit für Nähe und Beziehung	Offenheit: für • andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, für Nähe und Beziehung [Nr. 38, 85, 108]	K29	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> Europa: große Offenheit gegenüber Europa als gesamtes, für das europäische Ausland, andere Kulturen und Sprachen [Nr. 38, 102, 146] transparentes Arbeiten: die Bereitschaft, mit Eltern Unterrichtsformen und -inhalte auf Elternabenden zu besprechen [Nr. 32] Aufgeschlossenheit, Öffnung nach außen/zu Fremdem, Neugierde und Offenheit im Sinne eines erweiterten Blicks (möglichst auf der Grundlage eigener Auslandserfahrung) [Nr. 58, 72, 128, 145] 		<ul style="list-style-type: none"> die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen bestimmte Schnittpunkte/Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Länder zu schildern, zu erklären, positiv zu konnotieren und wertschätzend zu vermitteln; Schüler/innen zu fördern, die Kulturen der anderen Länder kennen, verstehen und mögen zu lernen das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und
A11a I	1	86	Flexibilität, Konfliktlösefähigkeit und Toleranz	Flexibilität	K27	
				Konfliktkompetenz	K5	
				Toleranz	K24	
A11a I	1	87	Verständnis für das Umfeld (z.B. die Eltern) und die häusliche Situation der Schüler/innen; Sensibilität dafür, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann, sowie die Fähigkeit, die Eltern ins Schulleben einzubinden	Empathiefähigkeit	K35	
				sensible Wahrnehmung	K28	
				Kooperationsbereitschaft	K16	
A11a I	1	88	die Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K30	
A11a I	1	89	die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch in multikulturell zu-	Sachkompetenz	K6	

			sammengesetzten Klassen zu hinterfragen, um sich auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler/innen einzulassen und dort anzuknüpfen			Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein)
A11a I	1	90	die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, Eltern als Experten in den Unterricht einzubeziehen etc.	professionelles Selbstverständnis	K12	• den Lernenden klar zu machen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; über Chancen und Probleme des Zusammenlebens in Europa mit den Schüler/innen direkt zu sprechen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten
				Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K30	
				Kooperationsbereitschaft	K16	
A11a I	1	91	die Fähigkeit, Schüler/innen zur Toleranz zu erziehen	Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln	K11	
A11a I	1	92	die Fähigkeit, die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird; d.h., z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts (Erdkundeunterricht, Heimat- und Sachunterricht bzw. ‚Mensch, Natur und Kultur‘ im Bildungsplan 2004) zu machen	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen: <ul style="list-style-type: none"> • „neugieriges“ Interesse an den Schüler/innen, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen [Nr. 132] • Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation: zunächst (d.h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler/innen wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben [Nr. 138] • die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass 	K30	<p>P4/3-A I-K39 Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie für Europa zu begeistern; über den Körper und die Emotionen Begeisterung schaffen, um anschließend Strukturen,

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) [Nr. 92]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen [Nr. 90] • Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen [Nr. 88] 		<p>Begriffe usw. zu vermitteln</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihr Interesse zu wecken an Europa sowie an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten • ihr/ihm klarzumachen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu können (z.B. den Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs zu verdeutlichen)
A11a I	2	93	Kenntnisse in mindestens ein bis zwei Fremdsprachen	zielsprachliche Kompetenz	K2	<p>P4/3-A I-K40 Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen • Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für andere Kulturen; den Blick der Schüler/innen für Europa zu öffnen: über das Zielsprachenland (z.B. Frankreich) andere europäische Länder kennen zu lernen (z.B. in denen dieselbe Sprache gesprochen wird:
A11a I	2	94	die Kenntnis europäischer Kultur und Geschichte	interkulturelles Wissen	K1	
A11a I	2	95	eine ganzheitliche Betrachtungsweise	Reflexionsvermögen	K14	
A11a I	2	96	eine solide Fachlichkeit	Sachkompetenz	K6	
A11a I	2	97	die Fähigkeit, Europa fächerverbindend aus verschiedenen (wenngleich nicht allen) Perspektiven (Musik, Geschichte, Kunst, Geographie, Religion usw.) zu unterrichten	didaktische Kompetenz	K8	
A11a I	2	98	Teamfähigkeit, um dieses komplexe Thema zusammen mit Lehrerkolleg/innen, Eltern, Schüler/innen u.a. zu erarbeiten: Themen ständig abzusprechen, in Projekten gemeinsam zu	<p>Teamfähigkeit: um</p> <ul style="list-style-type: none"> • das komplexe Thema Europa zusammen mit Lehrerkolleg/innen, Eltern, Schüler/innen u.a. zu erarbeiten, Themen ständig abzusprechen, 	K31	

			arbeiten etc.	<ul style="list-style-type: none"> in Projekten gemeinsam zu arbeiten etc. [Nr. 98] das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten [Nr. 112] 		
A11a I	2	99	das Wissen über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas	interkulturelles Wissen	K1	<p>Belgien, Luxemburg, Schweiz), über die Heimatländer der ausländischen Schüler/innen oder über von den Kindern bereiste Urlaubsländer</p> <ul style="list-style-type: none"> Schüler/innen auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt Schüler/innen vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann Schüler/innen mit Begeisterung (in der eigenen Erfahrung begründet) die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen Schüler/innen in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten; ihnen schrittweise zu helfen, die zwei Welten zu integrieren
A12a I	1	100	Fachwissen über Europa als historischen Raum, als gegenwärtigen politischen Raum, als Wirtschaftsraum und als Kulturraum	interkulturelles Wissen	K1	
A12a I	1	101	im Fall dass sie die Europakompetenz mit einer europäischen Sprache verbinden, Sprachkompetenz dergestalt, dass sie die Sprache exzellent sprechen	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A12a I	1	102	große Offenheit gegenüber Europa als gesamtes	Offenheit	K29	
A12a I	1	103	Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur	interkulturelles Wissen	K1	
A12a I	1	104	Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext	<p>Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen über das breite Thema Europa zu informieren [Nr. 34] Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext [Nr. 104] 	K32	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen [Nr. 10] 		
A12a I	1	105	Fähigkeit, den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K4	
A12a I	1	106	Überzeugungsfähigkeit der eigenen Person	Persönlichkeit	K19	
A12a I	1	107	die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> wertschätzende Haltung zur Natur und Wissen über das Ökosystem des Heimatraums [Nr. 29] sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben [Nr. 45] Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten [Nr. 107] 	K33	
A12a I	1	108	Offenheit gegenüber anderen Menschen	Offenheit	K29	
A12a I	1	109	Wissen über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in und nicht des Unterrichtthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über <ul style="list-style-type: none"> die Verarbeitungsprozesse und Lernvorgänge im Gehirn [Nr. 111, 134] somatisches Lernen, die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache [Nr. 134] das Lernen und die Motivation der Kinder und Jugendlichen in den 	K34	

				<p>verschiedenen Entwicklungsphasen [Nr. 23, 134]</p> <ul style="list-style-type: none"> das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft) und die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc. [Nr. 109, 134] die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten lernen kann [Nr. 133] 		
A12a I	1	110	hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen (u.a. um von dem/der Schüler/in auszugehen)	<p>Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen u.a. um</p> <ul style="list-style-type: none"> von dem/der Schüler/in auszugehen [Nr. 110] ein Gespür für Eltern zu haben [Nr. 31] Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler/innen zu haben [Nr. 87] Einfühlungsvermögen [Nr. 59, 72] 	K35	
A12a I	1	111	Wissen über die Lernvorgänge im Gehirn (insb. beim Spracherwerb)	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K34	
A12a I	1	112	Mündigkeit, mit weniger Vorgaben zurechtzukommen und das eigene	<p>Mündigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> mit weniger Vorgaben 	K36	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte im Team zu gestalten auf der Ebene des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft	zurechtzukommen [Nr. 112] <ul style="list-style-type: none"> das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten [Nr. 112] auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft [Nr. 112] 		
A13a I	1	113	die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen, im Bewusstsein zu haben und für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen	Teamfähigkeit	K31	
				Sachkompetenz	K6	
				Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	
A13a I	1	114	das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein)	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d.h. <ul style="list-style-type: none"> eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen [Nr. 83] die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen [Nr. 113] bestimmte Schnittpunkte/ Umbruchzeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird 	K37	

				<p>[Nr. 115]</p> <ul style="list-style-type: none"> • kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Länder zu schildern, zu erklären, positiv zu konnotieren und wertschätzend zu vermitteln; Schüler/innen zu fördern, die Kulturen der anderen Länder kennen, verstehen und mögen zu lernen [Nr. 6, 8, 65, 135] • das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein) [Nr. 114] • den Lernenden klar zu machen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; über Chancen und Probleme des Zusammenlebens in Europa mit den Schüler/innen direkt zu sprechen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten [Nr. 54, 55, 148] • die Schüler/innen bei der Teilnahme 		
--	--	--	--	---	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen [Nr. 36] • Schüler/innen für Europa zu sensibilisieren (z.B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern) [Nr. 53] • bei den Schüler/innen ein ‚Wirkgefühl‘ als Europäer/innen zu fördern [Nr. 14]		
A13a I	1	115	bestimmte Schnittpunkte/ Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	
A13a I	1	116	diese Umsetzung der europäischen Dimension in Abstimmung mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) zu betreiben	Kooperationsbereitschaft	K16	
A13a I	1	117	ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur und für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt zu haben	professionelles Selbstverständnis	K12	
				Sprachkompetenz	K38	
A13a I	1	118	die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen, zu kennen und die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen	interkulturelles Wissen	K1	
				Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln	K11	

A13a I	2	119	sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A13a I	2	120	in der Lage zu sein, dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A13a I	2	121	sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A13a I	2	122	alle Schüler/innen zu befähigen, sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K4	
A14a I	1	123	die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wieder zu geben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft	interkulturelles Wissen	K1	
A14a I	1	124	wiederholte Auslandserfahrung	Erfahrungswissen	K26	
A14a I	1	125	die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu sprechen	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A14a I	1	126	den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die Lehrkraft sie nicht perfekt kann	Risikobereitschaft	K22	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
A14a I	1	127	gute muttersprachliche Kompetenz (z.B. situations- und rollenadäquater schriftlicher und mündlicher Ausdruck, für die Zuhörer/innen altersangemessene Sprache, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in schriftlicher Form zu reduzieren, spontan Synonyme anzugeben)	Sprachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein [Nr. 41] • ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt [Nr. 117] • gute muttersprachliche Kompetenz (z.B. situations- und rollenadäquater schriftlicher und mündlicher Ausdruck, für die Zuhörer/innen altersangemessene Sprache, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in schriftlicher Form zu reduzieren, spontan Synonyme anzugeben) [Nr. 127] 	K38	
A14a I	1	128	Öffnung nach außen/zu Fremdem und Interesse an Andersartigem	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen Offenheit	K20 K29	
A14a I	1	129	eine hohe Wertschätzung und Respekt dem Andersartigen/Fremden gegenüber	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K20	
A14a I	1	130	die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es für die Lehrkraft andersartig/fremd ist, dies zu verarbeiten und so mit sich darüber im Reinen zu sein, wie sie Fremdem begegnet	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K20	
A14a I	1	131	die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben, und mit sich darüber im Reinen sein, wie sie dem Fremdem in sich selbst begegnet	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K20	

A14a I	1	132	die Haltung, sich selbst als Lernende zu präsentieren und „neugieriges“ Interesse an den Schüler/innen, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen	Lernbereitschaft	K13	
				Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K30	
A14a I	1	133	die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten lernen kann	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K34	
A14a I	1	134	Wissen über Verarbeitungsprozesse im Gehirn, über das Lernen in den verschiedenen Entwicklungsphasen, über somatisches Lernen, über die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache, über die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc.	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K34	
A14a I	2	135	die Fähigkeit, gegenüber Schüler/innen die Unterschiedlichkeiten der verschiedenen Länder positiv zu konnotieren	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	
A14a I	2	136	die Fähigkeit (in der eigenen Erfahrung begründet), Schüler/innen mit Begeisterung die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen und sie in ihrem Prozess der Fremdheits- erfahrung zu begleiten	Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln	K40	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
A14a I	2	137	die Fähigkeit, Schüler/innen auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt	Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln	K40	
A14a I	2	138	Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation; zunächst (d.h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler/innen wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben; Beispiel: von den ausländischen Schüler/innen ihre Kultur (z.B. Begrüßungsform, Esskultur, Schrift) aufzunehmen und sie im gemeinsamen interkulturellen Lernprozess situations- und handlungsorientiert wiederzugeben/transparent zu machen	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K30	
A14a I	2	139	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen über den Körper und die Emotionen Begeisterung zu schaffen (z.B. zu diskutieren, was Europa ist, es mit anderer Völkervielfalt zu vergleichen, Chancen und mögliche Probleme zu überlegen), um anschließend Strukturen, Begriffe (z.B. Mitgliedstaaten der	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> • sie für Europa zu begeistern; über den Körper und die Emotionen Begeisterung zu schaffen, um anschließend Strukturen, Begriffe usw. zu vermitteln [Nr. 64, 139] • ihr Interesse zu wecken an Europa 	K39	

			EU) usw. zu vermitteln	<p>sowie an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten [Nr. 45, 64]</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihr/ihm klar zu machen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu können (z.B. den Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs zu verdeutlichen) [Nr. 140] 		
A14a I	2	140	<p>die Bereitschaft, die/den Einzelne/n zu bestärken in ihrer/seiner individuellen Andersartigkeit (z.B. der Muttersprache bei zugewanderten Schüler/innen), um ihre/seine Identität zu wahren, ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will, Unterschiede zu benennen (und in ihrer geschichtlichen Bedingtheit zu erklären) ohne sie zu bewerten, ihr/ihm klar zu machen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu können (z.B. Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs verdeutlichen), ihr/ihm vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann, ihr/ihm schrittweise zu helfen, die zwei</p>	Fähigkeit, individuell zu fördern	K10	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K39	
				<p>Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andersartigkeit selbstverständlich und integrativ in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 13] • Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für andere Kulturen; den Blick der Schüler/innen für Europa zu öffnen: über das Zielsprachenland (z.B. Frankreich) andere europäische Länder kennen zu lernen (z.B. in denen dieselbe Sprache gesprochen wird: Belgien, Luxemburg, Schweiz), über die Heimatländer der ausländischen Schüler/innen oder über von den Kindern bereiste Urlaubsländer 	K40	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Welten zu integrieren	[Nr. 8, 149] <ul style="list-style-type: none"> Schüler/innen auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt [Nr. 137] den Schüler/innen vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann [Nr. 140] Schüler/innen mit Begeisterung (in der eigenen Erfahrung begründet) die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen [Nr. 136] Schüler/innen in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten; ihnen schrittweise zu helfen, die zwei Welten zu integrieren [Nr. 136, 140] 		
A15a I	1	141	zielsprachliche Kompetenz als Allernächstes	zielsprachliche Kompetenz	K2	
A15a I	1	142	eine positive persönliche Einstellung zu Europa	positive Grundhaltung	K3	
A15a I	1	143	Methodenkompetenz	Methodenkompetenz	K17	
A15a I	1	144	Kenntnisse über Europa, d.h. ein fundiertes Fachwissen über die verschiedenen Dimensionen Europas, über das Zusammenarbeiten auf europäischer Ebene und über die verschiedenen Kulturen	interkulturelles Wissen	K1	

A15a I	1	145	Offenheit im Sinne eines erweiterten Blicks – wenn möglich auf der Grundlage eigener Auslandserfahrung; zumindest Studium im europäischen Ausland, aber wenn möglich auch Arbeit	Offenheit	K29	
				Erfahrungswissen	K26	
A16a I	2	146	Offenheit für das europäische Ausland, Überzeugung von und viel Begeisterung für die europäische Dimension als generelle Einstellung zum Leben/als Lebenseinstellung und als Liebe zum Beruf, die auch das Privatleben durchfließt	Offenheit	K29	
				positive Grundhaltung	K3	
A16a I	2	147	private Kontakte ins europäische Ausland: Freundschaften und Urlaubsreisen aus persönlichem Interesse, woraus auch Unterrichtsinhalte fließen	Erfahrungswissen	K26	
A16a I	2	148	die Fähigkeit, über Chancen und Probleme des Zusammenlebens in Europa mit den Schüler/innen direkt zu sprechen	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K37	
A16a I	2	149	die Fähigkeit, den Blick der Schüler/innen für Europa zu öffnen: über das Zielsprachenland (z.B. Frankreich) andere europäische Länder kennen zu lernen (z.B. in denen dieselbe Sprache gesprochen wird: Belgien, Luxemburg, Schweiz), über	Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln	K40	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			die Heimatländer der ausländischen Schüler/innen oder über von den Kindern bereiste Urlaubsländer			
A16a I	2	150	die Bereitschaft und Fähigkeit, den Kontakt, den kulturellen Austausch und die Toleranz der Schüler/innen mit Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland (z.B. mit festen Austauschpartnern im Zielsprachenland) regelmäßig zu gestalten: häufiger Briefkontakt (sich gegenseitig Spiele, Gebasteltes, Berichte über besondere Erlebnisse etc. zu schicken), gegenseitiges Einladen zu Festen, gemeinsame Ausflüge (z.B. einmal pro Jahr), praktisches Einüben von Toleranz (z.B. beim Besuch Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen) etc.	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K18	
				Fähigkeit, Sozialkompetenz zu vermitteln	K11	
			Kompetenz in der Sprache der Partnerländer/-schulen etc.	zielsprachliche Kompetenz	K2	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-A

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-C I**

(Lehrerkompetenzen für EULLE an Hauptschulen)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von P4/3-C I (Lehrerkompetenzen für EULLE an Hauptschulen)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C20 I	1	1	Ausdauer und Durchhaltevermögen	personale Sekundärtugenden	K47	<p>P4/3-C I-K1 Konfliktkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Problemerkennung und -lösung • Durchsetzungsvermögen • Bereitschaft zum Konsens • Konfliktlösefähigkeit <p>P4/3-C I-K2 Eigeninitiative: viel</p> <p>P4/3-C I-K3 Einsatzbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • freiwilliges Engagement • zum Engagement (z.B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive • aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu leisten zur Öffnung ihrer Region zur europäischen Entwicklung hin <p>P4/3-C I-K4 Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • einen guten Kontakt mit den
C20 I	1	2	Erfolgsereignisse	Erfahrungswissen	K23	
C20 I	1	3	die Bereitschaft, Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) wahrzunehmen	sensible Wahrnehmung	K25	
C20 I	1	4	Bereitschaft zur Problemerkennung und -lösung, z.B. bei der Integration ausländischer Schüler/innen	Konfliktkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Problemerkennung und -lösung [Nr. 4] • Durchsetzungsvermögen [Nr. 67] • Bereitschaft zum Konsens [Nr. 78] • Konfliktlösefähigkeit [Nr. 90] 	K1	
C20 I	1	5	Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg/innen	Teamfähigkeit	K28	
C20 I	1	6	viel Eigeninitiative und freiwilliges Engagement	Eigeninitiative: viel [Nr. 6] Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • freiwilliges Engagement [Nr. 6] • zum Engagement (z.B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive [Nr. 149] • aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu leisten zur Öffnung ihrer Region zur europäischen Entwicklung hin [Nr. 192] 	K2 K3	
C20 I	1	7	viel Flexibilität und Geduld, sich immer wieder auf neue Kinder und	Flexibilität personale Sekundärtugenden	K24 K47	

			Jugendliche einzustellen			
C20 I	1	8	Mehrsprachigkeit (sie kann sehr nützlich sein)	zielsprachliche Kompetenz	K29	<p>Schüler/innen (mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit)</p> <ul style="list-style-type: none"> Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen <p>P4/3-C I-K5 Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Bereitschaft, vielfältige Medien (Filme, Bilder etc.) in den Unterricht einzubeziehen, um die Inhalte anschaulich zu vermitteln und um den Unterricht interessant zu gestalten mit den Schüler/innen vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen <p>P4/3-C I-K6 Lernbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert die eigene Fachkenntnis über Angebote der Lehrerfortbildung, der Bundeszentrale
C21 I	1	9	sehr viel eigenes Wissen über Europa	interkulturelles Wissen	K36	
C21 I	1	10	eigene Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen	Erfahrungswissen	K23	
C21 I	1	11	Spaß am Thema Europa	Motivation	K30	
C21 I	1	12	Humor	positive Grundhaltung	K14	
C21 I	1	13	einen guten Kontakt mit den Schüler/innen (mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit)	die Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> einen guten Kontakt mit den Schüler/innen (mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit) [Nr. 13] Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen [Nr. 182] 	K4	
C21 I	1	14	die Fähigkeit, Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	
C21 I	1	15	die Fähigkeit, Schülerfragen ausführlich zu beantworten	didaktische Kompetenz	K8	
C21 I	1	16	die Bereitschaft, vielfältige Medien (Filme, Bilder etc.) in den Unterricht einzubeziehen, um die Inhalte anschaulich zu vermitteln und um den Unterricht interessant zu gestalten	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> die Bereitschaft, vielfältige Medien (Filme, Bilder etc.) in den Unterricht einzubeziehen, um die Inhalte anschaulich zu vermitteln und um den Unterricht interessant zu gestalten [Nr. 16] 	K5	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> mit den Schüler/innen vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen [Nr. 161] 		für Politische Bildung, des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht etc. zu aktualisieren
C21 I	1	17	die Bereitschaft, Phasen von Gruppenarbeit und Wiederholungsphasen im Unterricht einzuplanen	didaktische Kompetenz	K8	<ul style="list-style-type: none"> sich selbst als Lernende zu präsentieren hohe Kompetenz, mit den Schüler/innen zu lernen
C21 I	1	18	die Fähigkeit, die Schüler/innen ein Stück weit auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K42	P4/3-C I-K7 Überzeugtsein von Europa:
C22 I	1	19	eine hohe Fachkenntnis auf aktuellem Stand	Sachkompetenz	K45	<ul style="list-style-type: none"> die europäische Dimension im eigenen Bewusstsein eine persönliche, tiefe Überzeugung vom Europagedanken eine eigene Meinung zu Europa
C22 I	1	20	die Bereitschaft, die eigene Fachkenntnis über Angebote der Lehrerfortbildung, der Bundeszentrale für Politische Bildung, des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht etc. zu aktualisieren	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen [Nr. 75] die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert [Nr. 194] die eigene Fachkenntnis über Angebote der Lehrerfortbildung, der Bundeszentrale für Politische Bildung, des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht etc. zu aktualisieren [Nr. 20] sich selbst als Lernende zu präsentieren [Nr. 136] 	K6	P4/3-C I-K8 Didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Europa auf vielfältigen didaktisch-methodischen Wegen (Exkursionen etc.) schüler- und problemorientiert, kontrovers, multiperspektivisch und fächerverbindend (Musik, Geschichte, Kunst,

				<ul style="list-style-type: none"> hohe Kompetenz, mit den Schüler/innen zu lernen [Nr. 77] 		Geographie, Religion usw.) zu behandeln
C22 I	1	21	die europäische Dimension im eigenen Bewusstsein einschließlich einer persönlichen Überzeugung und eigenen Meinung	Überzeugtsein von Europa: <ul style="list-style-type: none"> die europäische Dimension im eigenen Bewusstsein [Nr. 21] eine persönliche, tiefe Überzeugung vom Europagedanken [Nr. 21, 146] eine eigene Meinung zu Europa [Nr. 21] 	K7	<ul style="list-style-type: none"> den Unterricht interessant zu gestalten Schülerfragen ausführlich zu beantworten die Bereitschaft, Phasen von Gruppenarbeit und Wiederholungsphasen im Unterricht einzuplanen handlungsorientiert zu unterrichten
C22 I	1	22	die didaktisch-methodische Fähigkeit, inner- und außerhalb des Klassenzimmers „Europa zu leben“ und Lehr- und Lernprozesse konkreter (als nur z.B. mit Quellentexten und Filmausschnitten) zu gestalten	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	P4/3-C I-K9 Reflexionsvermögen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung eine ganzheitliche Betrachtungsweise globales Denken P4/3-C I-K10 Mobilität: einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten und das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln
C22 I	1	23	die didaktisch-methodische Fähigkeit, Europa über die Klassenstufen der gesamten Sekundarstufe I hinweg zu behandeln	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C22 I	1	24	die didaktisch-methodische Fähigkeit, Europa auf vielfältigen didaktisch-methodischen Wegen (Exkursionen etc.) schüler- und problemorientiert, kontrovers und multiperspektivisch zu behandeln	didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Europa auf vielfältigen didaktisch-methodischen Wegen (Exkursionen etc.) schüler- und problemorientiert, kontrovers, multiperspektivisch und fächerverbindend (Musik, Geschichte, Kunst, Geographie, Religion usw.) zu behandeln [Nr. 24, 101] den Unterricht interessant zu gestalten [Nr. 181] Schülerfragen ausführlich zu beantworten [Nr. 15] die Bereitschaft, Phasen von Gruppenarbeit und Wiederholungsphasen im Unterricht einzuplanen [Nr. 17] handlungsorientiert zu unterrichten [Nr. 159] 	K8	P4/3-C I-K11 Kooperationsbereitschaft: um <ul style="list-style-type: none"> die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) abzustimmen Eltern ins Schulleben einzubinden Expert/innen (z.B. Eltern) in den Unterricht einzubeziehen mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen im Hinblick auf Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg/innen aus dem europäischen Ausland – u.a. um ihnen das örtliche Spezifikum des Öffnungsprozesses (der Region zur europäischen Entwicklung hin) verständlich zu machen P4/3-C I-K12 professionelles
C22 I	1	25	die didaktisch-methodische Fähigkeit, die vielfältigen Herkunftsländer der Schüler/innen zu nutzen, um Europa erlebbar zu machen	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K27	
C23 I	1	26	einen sehr extrovertierten Umgang mit Europa: Sprachen zu sprechen, zu reisen und Kulturen aufzunehmen ohne Berührungsängste	zielsprachliche Kompetenz	K29	
				Erfahrungswissen	K23	
				Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
C23 I	1	27	Kenntnis (unter anderem aufgrund	interkulturelles Wissen	K36	

			eigener Reisen) der Nachbarländer Deutschlands, mindestens zwei davon sehr gut	Erfahrungswissen	K23	<p>Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur das Selbstverständnis, Europäer/in zu sein und sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc. Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) <p>P4/3-C I-K13 Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen Netzkompetenz,
C23 I	1	28	das Sprechen mindestens einer Fremdsprache	zielsprachliche Kompetenz	K29	
C23 I	1	29	ein gewisses Faktenwissen über Staatsformen, wirtschaftliche und politische Kooperationen in Europa etc.	interkulturelles Wissen	K36	
C23 I	1	30	Verständnis für die anderen Wege, die europäischen Staaten geschichtlich und kulturell beschritten haben bzw. beschreiten	interkulturelles Wissen	K36	
C23 I	1	31	das Selbstverständnis, Europäer/in zu sein: eine positive Einstellung und eine gewisse Liebe zu Europa	professionelles Selbstverständnis	K12	
				positive Grundhaltung	K14	
C23 I	1	32	die Fähigkeit, an Schüler/innen die Freude zu vermitteln, die man haben kann, wenn man Nachbarländer kennen lernt	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38	
C23 I	1	33	Vermittlungsfähigkeit im Hinblick auf friedlose Zeiten in Europa, auf den großen Wert dessen, dass diese Zeiten überwunden seien, und auf die Aufgabe, die freundschaftlichen Bande zu erhalten	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	
C23 I	1	34	die Bereitschaft, mit den Schüler/innen in europäische Regionen, die eine besondere Nähe zwischen den grenznahen Völkern aufweisen (zum Beispiel die Oberrheinregion	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K31	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			oder das Grenzgebiet Dänemark - Deutschland), zu fahren und sie anhand geeigneter Themenbereiche (Atomkraft, Sport etc.) kennen zu lernen			Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen
C23 I	1	35	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Berührungsängste abzubauen anhand von Begegnungen (kultureller Art, Austausch, Städtepartnerschaften, Sportbegegnungen etc.)	Fähigkeit, den Umgang mit Fremden zu vermitteln	K39	P4/3-C I-K14 Positive Grundhaltung: <ul style="list-style-type: none"> • ausgesprochen positiv • positives Menschenbild • Humor • den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen • eine positive Einstellung und eine gewisse Liebe zu Europa P4/3-C I-K15 Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> • sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen; sie zu selbständigen (Urlaubs-) Rei-
C23 I	2	36	die Fähigkeit, Schüler/innen zu selbständigen (Urlaubs-)Reisen in Nachbarländer zu ermutigen	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K15	
C23 I	2	37	die Fähigkeit, Unterricht und Schulleben so zu gestalten, dass Schüler/innen sich am Schluss nicht nur als Deutsche, sondern auch als Europäer verstehen und sich in anderen europäischen Ländern genauso wohl fühlen wie in Deutschland	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	
C4 I	1	38	vor allem die Motivation, die Schüler/innen über das breite Thema Europa zu informieren	Motivation	K30	
C4 I	1	39	die auf das Unterrichtsfach (in dessen Rahmen sie die Lernenden über Europa informiert) bezogenen Fähigkeiten, um qualitativ hoch-	Sachkompetenz	K45	

			wertigen Unterricht zu erteilen			
C4 I	1	40	die Fähigkeit und Bereitschaft, die Schüler/innen bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	<p>sen in Nachbarländer zu ermutigen; auch Schüler/innen, die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihnen ein Verständnis für die hohe Bedeutung von persönlichen Auslandserfahrungen im Berufsleben und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen zu vermitteln und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen <p>P4/3-C I-K16 Persönlichkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zu sein • mit hohen personalen Kompetenzen • überzeugungsfähig (mittels der eigenen Persönlichkeit) • fähig zur Persönlichkeitsbildung (u.a. aufgrund eigener Erfahrungen im europäischen Ausland) <p>P4/3-C I-K17 Fähigkeit, mit</p>
C5 I	1	41	Persönlichkeit	Persönlichkeit	K16	
C5 I	1	42	Offenheit für andere Menschen, Kulturen und Sprachen	Offenheit	K26	
C5 I	1	43	globales Denken	Reflexionsvermögen: <ul style="list-style-type: none"> • im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung [Nr. 72] • eine ganzheitliche Betrachtungsweise [Nr. 99] • globales Denken [Nr. 43] 	K9	
C5 I	1	44	die Fähigkeit, aktuelle Entwicklungen wahrzunehmen	sensible Wahrnehmung	K25	
C5 I	1	45	Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz	Fähigkeit, mit Fremden umzugehen	K17	
C5 I	1	46	eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung	Sprachkompetenz	K37	
C5 I	1	47	Mobilität einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten	Erfahrungswissen	K23	
				Mobilität: einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten und das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln [Nr. 47, 86]	K10	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C5 I	1	48	die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten zu wecken	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38	Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> • Interesse an Andersartigem; hohe Wertschätzung und Respekt gegenüber Andersartigem/Fremdem • das eigene Erleben von Andersartigkeit zu reflektieren und mit sich darüber im Reinen zu sein, wie sie Fremdem begegnet: die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben; die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es andersartig/fremd ist; „Handwerkszeug“ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst • eigene Wertmaßstäbe und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern • sich auseinanderzusetzen mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ih-
C5 I	1	49	die Bereitschaft, mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen und sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben	Kooperationsbereitschaft: um <ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) abzustimmen [Nr. 120] • Eltern ins Schulleben einzubinden [Nr. 91] • Expert/innen (z.B. Eltern) in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 94, 160] • mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen [Nr. 49] • im Hinblick auf Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg/innen aus dem europäischen Ausland – u.a. um ihnen das örtliche Spezifikum des Öffnungsprozesses (der Region zur europäischen Entwicklung hin) verständlich zu machen [Nr. 196] 	K11	
				Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K31	

C5 I	1	50	die Bereitschaft, die Leitungsfunktion in der Klasse vorübergehend abzugeben	<p>professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur [Nr. 72] • ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur [Nr. 121] • das Selbstverständnis, Europäer/in zu sein und sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren [Nr. 31, 145] • die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc. [Nr. 50, 94] • Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) [Nr. 77] 	K12	<p>re Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede wertfrei festzustellen und die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden) • Kulturen aufzunehmen ohne Berührungsängste; interkulturelle Kompetenz <p>P4/3-C I-K18 Belastbarkeit: hoch</p> <p>P4/3-C I-K19 Risikobereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die Lehrkraft sie nicht perfekt kann
C6 I	1	51	Fremdsprachenkompetenz in mehreren Sprachen	zielsprachliche Kompetenz	K29	<p>P4/3-C I-K20 Kommunikationsfähigkeit</p> <p>P4/3-C I-K21 Toleranz</p> <p>P4/3-C I-K22 Systemkenntnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • von Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland
C6 I	1	52	Auslandserfahrung um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später konfrontiert werden	Erfahrungswissen	K23	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C6 I	1	53	Netzkompetenz: die Fähigkeit, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen	Methodenkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen [Nr. 54] Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen [Nr. 53] 	K13	<ul style="list-style-type: none"> gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt, sowie der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung; Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung (d.h. Mitarbeit in einem inn- und einem ausländischen Betrieb) systemisches Denken <p>P4/3-C I-K23 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten aus Lehreraustauschen; eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrer-
C6 I	1	54	Methodenkompetenz: die Fähigkeit, sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen und diese Methoden auch Schüler/innen zu vermitteln	Methodenkompetenz Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K13 K43	
C6 I	1	55	Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten	Erfahrungswissen	K23	
C6 I	1	56	die Fähigkeit, den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen	positive Grundhaltung: <ul style="list-style-type: none"> ausgesprochen positiv [Nr. 71] positives Menschenbild [Nr. 71] Humor [Nr. 12] den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen [Nr. 56] eine positive Einstellung und eine gewisse Liebe zu Europa [Nr. 31] 	K14	
C7 I	1	57	die Fähigkeit, Schüler/innen für Europa zu sensibilisieren (z.B. an-	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	

			hand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern)			
C7 I	1	58	die Fähigkeit, den Lernenden klar zu machen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	ausbildung; im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler/innen eine besondere, zusätzliche pädagogische Ausbildung <ul style="list-style-type: none"> • Auslandserfahrung; wiederholt; Reisen; in Europa mit vielfältigen Erfahrungen; in Arbeits- und Weiterbildungskontexten; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später konfrontiert werden; aus persönlicher Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandsaufenthalten • Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z. B. mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellung der Eltern dazu)
C7 I	1	59	die Fähigkeit, den Schüler/innen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	
C7 I	1	60	die Fähigkeit, Jugendliche dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> • sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben [Nr. 60] • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen; sie zu selbstständigen (Urlaubs-)Reisen in Nachbarländer zu ermutigen; auch Schüler/innen, die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen [Nr. 36, 166, 197] 	K15	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> ihnen ein Verständnis für die hohe Bedeutung von persönlichen Auslandserfahrungen im Berufsleben und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen zu vermitteln und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen [Nr. 167, 172] 		<ul style="list-style-type: none"> zeitlich begrenzte Mitarbeit (mindestens 6 Monate) in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess, sowie nach Möglichkeit Betriebspraktikum im Ausland Erfolgsenergebnisse
C8 I	1	61	Auslandserfahrung	Erfahrungswissen	K23	P4/3-C I-K24 Flexibilität: <ul style="list-style-type: none"> allgemein beruflich viel, um sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen P4/3-C I-K25 Sensible Wahrnehmung: für <ul style="list-style-type: none"> Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) Situationen im Klassenzimmer, in dem ausländische
C8 I	1	62	Aufgeschlossenheit	Offenheit	K26	
C8 I	1	63	Einfühlungsvermögen	Empathiefähigkeit	K33	
C8 I	1	64	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Toleranz, Offenheit und vor allem zu „Grenzoffenheit“ zu erziehen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K43	
C9 I	1	65	Fremdsprachenkompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K29	
C9 I	1	66	Verständnis für die Kulturen der anderen Länder	interkulturelles Wissen	K36	
C9 I	1	67	Durchsetzungsvermögen	Konfliktkompetenz	K1	
C9 I	1	68	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Interesse an Europa zu wecken und sie für Europa zu begeistern	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38	
C9 I	1	69	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Offenheit und Verständnis zu erziehen und ihnen insbesondere	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K43	

			Verständnis für die Kulturen der anderen Länder zu vermitteln	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	<p>Schüler/innen Teile Europas in ihrer Person repräsentieren</p> <ul style="list-style-type: none"> das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann aktuelle Entwicklungen <p>P4/3-C I-K26 Offenheit: für</p> <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, für Nähe und Beziehung die Situation des Lebens jetzt und heute in ihrer Region, für die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen, für Europa als Gesamtes, für andere Kulturen und Sprachen ein großes Maß an Aufgeschlossenheit, Öffnung nach außen/zu Fremdem, Neugierde <p>P4/3-C I-K27 Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> „neugieriges“ Interesse an den Schüler/innen, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen
C10a I	1	70	hohe personale Kompetenzen	Persönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> zu sein [Nr. 41] mit hohen personalen Kompetenzen [Nr. 70] überzeugungsfähig (mittels der eigenen Persönlichkeit) [Nr. 110] fähig zur Persönlichkeitsbildung (u.a. aufgrund eigener Erfahrungen im europäischen Ausland) [Nr. 199] 	K16	
C10a I	1	71	eine ausgesprochen positive Grundhaltung einschließlich eines positiven Menschenbilds	positive Grundhaltung	K14	
C10a I	1	72	eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur und Reflexionsvermögen im Hinblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung	professionelles Selbstverständnis	K12	
				Reflexionsvermögen	K9	
C10a I	1	73	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: eigene Wertmaßstäbe zu haben, Unterschiede wertfrei festzustellen, das eigene Erleben der Andersartigkeit zu reflektieren, die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden), ‚Handwerkszeug‘ zu haben für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst, Bereitschaft, den eigenen	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> Interesse an Andersartigem; hohe Wertschätzung und Respekt gegenüber Andersartigem/Fremdem [Nr. 132, 133] das eigene Erleben von Andersartigkeit zu reflektieren und mit sich darüber im Reinen zu sein, wie sie Fremdem begegnet: die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben; 	K17	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern	<p>die Bereitschaft, sich immer wieder dorthin zu begeben, wo es andersartig/fremd ist; ‚Handwerkszeug‘ für das Umgehen mit eigenen Ängsten und Befürchtungen, die Fremdes auslöst [Nr. 73, 134, 135]</p> <ul style="list-style-type: none"> eigene Wertmaßstäbe und die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt (Wertmaßstab, Verhalten etc.) zu überdenken und ggf. zu verändern [Nr. 73] sich auseinander zu setzen mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ihre Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben [Nr. 191] Unterschiede wertfrei festzustellen und die Konsequenzen der Unterschiedlichkeit zu antizipieren (Hypothesen zu bilden) [Nr. 73] <p>Kulturen aufzunehmen ohne Berührungsängste; interkulturelle Kompetenz [Nr. 26, 45]</p>		<ul style="list-style-type: none"> Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation: zunächst (d.h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler/innen wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z.B. die vielfältigen Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und zu nutzen, um Europa erlebbar zu machen) Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen
C10a I	1	74	eine hohe Belastbarkeit	Belastbarkeit: hoch [Nr. 74]	K18	

C10a I	1	75	die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen in allen Kompetenzbereichen	Lernbereitschaft	K6	<ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen <p>P4/3-C I-K28 Teamfähigkeit: um</p> <ul style="list-style-type: none"> das komplexe Thema Europa zusammen mit Lehrerkolleg/innen, Eltern, Schüler/innen u.a. zu erarbeiten, Themen ständig abzusprechen, in Projekten etc. gemeinsam zu arbeiten etc. das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten <p>P4/3-C I-K29 zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> allgemein exzellentes Sprechen; <i>Near-native</i>-Kompetenz in mindestens einer, besser zwei, in mehreren Fremdsprachen; Mehrsprachigkeit dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die
C10a I	1	76	Neugierde, Risikobereitschaft und Empathie	Offenheit	K26	
				Risikobereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> allgemein [Nr. 76] den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die Lehrkraft sie nicht perfekt kann [Nr. 130] 	K19	
				Empathiefähigkeit	K33	
C10a I	1	77	Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) und eine hohe Kompetenz, mit den Schüler/innen zu lernen	professionelles Selbstverständnis	K12	
				Lernbereitschaft	K6	
C10a I	1	78	Konfliktkompetenz und die Bereitschaft zum Konsens	Konfliktkompetenz	K1	
C10a I	1	79	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit [Nr. 79]	K20	<p>P4/3-C I-K29 zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> allgemein exzellentes Sprechen; <i>Near-native</i>-Kompetenz in mindestens einer, besser zwei, in mehreren Fremdsprachen; Mehrsprachigkeit dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die
C10a I	1	80	Toleranz	Toleranz [Nr. 80, 90, 148]	K21	
C10a I	1	81	<i>Near-native</i> -Kompetenz in einer, besser zwei Fremdsprachen	zielsprachliche Kompetenz	K29	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C10a I	1	82	ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und mindestens zwei weitere europäische Länder	interkulturelles Wissen	K36	<p>Gesprächspartner versteht</p> <ul style="list-style-type: none"> sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann <p>P4/3-C I-K30 Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Spaß am Thema Europa die Schüler/innen über das breite Thema Europa zu informieren Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext bei den Schüler/innen für den Europagedanken zu werben <p>P4/3-C I-K31 Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht:</p>
C10a I	1	83	Systemkenntnis: Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland zu kennen sowie systemisches Denken	<p>Systemkenntnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> von Strukturen und Verfahren im eigenen Land und im europäischen Ausland [Nr. 83] gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss [Nr. 187] einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt, sowie der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung; Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung (d.h. Mitarbeit in einem in- und einem ausländischen Betrieb) [Nr. 85, 188, 198] systemisches Denken [Nr. 83] 	K22	
C10a I	2	84	Erfahrungen mit der Unterschied-	Erfahrungswissen:	K23	

			<p>lichkeit nationaler Systeme (z.B. mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten [Nr. 55] • aus Lehreraustauschen; eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung; im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler/innen eine besondere, zusätzliche pädagogische Ausbildung [Nr. 46, 153, 178] • Auslandserfahrung: wiederholt; Reisen; in Europa mit vielfältigen Erfahrungen; in Arbeits- und Weiterbildungskontexten; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später konfrontiert werden; aus persönlicher Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandsaufenthalten [Nr. 10, 26, 27, 52, 61, 128, 165] • Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit nationaler Systeme (z.B. mehreren Schulsystemen und den kulturell unterschiedlichen Einstellungen der Eltern dazu) [Nr. 84] 	<ul style="list-style-type: none"> • die Bereitschaft, mit den Schüler/innen in europäische Regionen, die eine besondere Nähe zwischen den grenznahen Völkern aufweisen (z. B. die Oberrheinregion oder das Grenzgebiet Dänemark–Deutschland), zu fahren und sie anhand geeigneter Themenbereiche (Atomkraft, Sport etc.) kennen zu lernen • die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen • sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten; dort handlungsorientiert zu unterrichten <p>P4/3-C I-K32 Entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Verarbeitungsprozesse und Lernvorgänge im Gehirn • somatisches Lernen, die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache • das Lernen der Kinder und
--	--	--	--	---	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> zeitlich begrenzte Mitarbeit (mindestens 6 Monate) in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess, sowie nach Möglichkeit Betriebspraktikum im Ausland [Nr. 188, 198] Erfolgserlebnisse [Nr. 2] 		<p>Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsphasen</p> <ul style="list-style-type: none"> das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht des Unterrichtstheles ausgehend von sich als Lehrkraft) und die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc. die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten lernen kann <p>P4/3-C I-K33 Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen u.a. um</p> <ul style="list-style-type: none"> von dem/der Schüler/in auszugehen Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler/innen zu haben Einfühlungsvermögen
C10a I	2	85	die Kenntnis einer Berufswelt, die außerhalb der Schule liegt	Systemkenntnis	K22	
C10a I	2	86	die Bereitschaft zur beruflichen Flexibilität und die Mobilität, das Land während der beruflichen Laufbahn mehrmals zu wechseln	Flexibilität: <ul style="list-style-type: none"> allgemein [Nr. 90] beruflich [Nr. 86] viel, um sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen [Nr. 7] 	K24	
C11a I	1	87	die Fähigkeit, eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen und gleichzeitig auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht	Mobilität	K40	
				Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	
				Fähigkeit, individuell zu fördern	K44	
C11a I	1	88	die Sensibilität, Situationen zu	sensible Wahrnehmung für	K25	

			erfassen; dazu zählt die Fähigkeit zum sensiblen Wahr- und Aufnehmen der Situation im Klassenzimmer, in dem ausländische Schüler/innen Teile Europas in ihrer Person repräsentieren	<ul style="list-style-type: none"> • Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) [Nr. 3] • Situationen im Klassenzimmer, in dem ausländische Schüler/innen Teile Europas in ihrer Person repräsentieren [Nr. 88] • das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann [Nr. 91] • aktuelle Entwicklungen [Nr. 44] 		<p>P4/3-C I-K34 Mündigkeit: mit weniger Vorgaben zurechtzukommen</p> <ul style="list-style-type: none"> • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft
C11a I	1	89	Offenheit für andere; die Offenheit, auf andere zuzugehen und sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen; Offenheit für Nähe und Beziehung	<p>Offenheit: für</p> <ul style="list-style-type: none"> • andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen, für Nähe und Beziehung [Nr. 42, 89, 112] • die Situation des Lebens jetzt und heute in ihrer Region, für die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen, für Europa als Gesamtes, für andere Kulturen und Sprachen [Nr. 42, 106, 190] • ein großes Maß an Aufgeschlossenheit, Öffnung nach außen/zur Fremde, Neugierde [Nr. 62, 76, 132, 190] 	K26	<p>P4/3-C I-K35 Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen • die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen • die Fähigkeit, Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht • bestimmte Schnittpunkte/Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil
C11a I	1	90	Flexibilität, Konfliktlösefähigkeit und Toleranz	Flexibilität Konfliktkompetenz Toleranz	K24 K1 K21	
C11a I	1	91	Verständnis für das Umfeld (z.B. die Eltern) und die häusliche	Empathiefähigkeit sensible Wahrnehmung	K33 K25	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Situation der Schüler/innen; Sensibilität dafür, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann, sowie die Fähigkeit, die Eltern ins Schulleben einzubinden	Kooperationsbereitschaft	K11	<p>hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Unterschiedlichkeit der Länder positiv zu konnotieren und die Schüler/innen zu fördern, die Kulturen der anderen Länder zu verstehen • im Hinblick auf friedlose Zeiten in Europa, auf den großen Wert dessen, dass diese Zeiten überwunden sind, Europa aber noch nicht gesichert ist, und auf die Aufgabe, die freundschaftlichen Bande zu erhalten und Europa weiterhin zu erringen • das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die
C11a I	1	92	die Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K27	
C11a I	1	93	die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch in multikulturell zusammengesetzten Klassen zu hinterfragen, um sich auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler/innen einzulassen und dort anzuknüpfen	Sachkompetenz	K45	
C11a I	1	94	die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, Eltern als Experten in den Unterricht einzubeziehen etc.	professionelles Selbstverständnis	K12	
				Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K27	
				Kooperationsbereitschaft	K11	
C11a I	1	95	die Fähigkeit, Schüler/innen zur Toleranz zu erziehen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K43	
C11a I	1	96	die Fähigkeit, die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird; d.h.	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen: „neugieriges“ Interesse an den Schüler/innen, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen [Nr. 136]	K27	

			z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts (Erdkundeunterricht, Heimat- und Sachunterricht bzw. ‚Mensch, Natur und Kultur‘ im Bildungsplan 2004) zu machen	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation: zunächst (d.h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler/innen wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben [Nr. 142] • die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z.B. die vielfältigen Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und zu nutzen, um Europa erlebbar zu machen) [Nr. 25, 96] • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen [Nr. 94] • Bereitschaft, sich auf die Muttersprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen [Nr. 92] 		<p>Region sein)</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Lernenden klar zu machen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; den Schüler/innen in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenden Europas konkret aufzuzeigen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten • inner- und außerhalb des Klassenzimmers „Europa zu leben“, es über die Klassenstufen der gesamten Sekundarstufe I hinweg zu behandeln, Lehr- und Lernprozesse konkreter (als nur z.B. mit Quellentexten und Filmausschnitten) zu gestalten und den Schüler/innen in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht; die Schüler/innen bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen
C11a I	2	97	Kenntnisse in mindestens ein bis zwei Fremdsprachen	zielsprachliche Kompetenz	K29	
C11a I	2	98	die Kenntnis europäischer Kultur und Geschichte	interkulturelles Wissen	K36	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C11a I	2	99	eine ganzheitliche Betrachtungsweise	Reflexionsvermögen	K9	<ul style="list-style-type: none"> Schüler/innen für Europa zu sensibilisieren (z.B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern) Unterricht und Schulleben so zu gestalten und identitätsstiftend zu unterrichten, so dass die Schüler/innen sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet nicht nur als Deutsche, sondern auch als Europäer verstehen und sich in anderen europäischen Ländern genauso wohl fühlen wie in Deutschland <p>P4/3-C I-K36 Interkulturelles Wissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur Kenntnis (unter anderem aufgrund eigener Reisen) bzw. ein möglichst breites
C11a I	2	100	eine solide Fachlichkeit	Sachkompetenz	K45	
C11a I	2	101	die Fähigkeit, Europa fächerverbindend aus verschiedenen (wenngleich nicht allen) Perspektiven (Musik, Geschichte, Kunst, Geographie, Religion usw.) zu unterrichten	didaktische Kompetenz	K8	
C11a I	2	102	Teamfähigkeit, um dieses komplexe Thema zusammen mit Lehrerkolleg/innen, Eltern, Schüler/innen u.a. zu erarbeiten: Themen ständig abzusprechen, in Projekten gemeinsam zu arbeiten etc.	Teamfähigkeit: um <ul style="list-style-type: none"> das komplexe Thema Europa zusammen mit Lehrerkolleg/innen, Eltern, Schüler/innen u.a. zu erarbeiten, Themen ständig abzusprechen, in Projekten etc. gemeinsam zu arbeiten etc. [Nr. 5, 102] das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten [Nr. 116] 	K28	
C11a I	2	103	das Wissen über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas	interkulturelles Wissen	K36	
C12a I	1	104	Fachwissen über Europa als historischen Raum, als gegenwärtigen politischen Raum, als Wirtschaftsraum und als Kulturraum	interkulturelles Wissen	K36	
C12a I	1	105	im Fall dass sie die	zielsprachliche Kompetenz:	K29	

			Europakompetenz mit einer europäischen Sprache verbinden, Sprachkompetenz dergestalt, dass sie die Sprache exzellent sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • allgemein [Nr. 65] • exzellentes Sprechen; <i>Near-native</i>-Kompetenz [Nr. 81, 105, 129] • in mindestens einer, besser zwei, in mehreren Fremdsprachen; Mehrsprachigkeit [Nr. 8, 26, 28, 51, 81, 97] • dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht [Nr. 124] • sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können [Nr. 125] • sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann [Nr. 123] 		<p>Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über mindestens zwei europäische Länder (zusätzlich zum Heimatland) bzw. über die Nachbarländer Deutschlands (mindestens zwei davon sehr gut)</p> <ul style="list-style-type: none"> • sehr viel Wissen über Europa; Grundkenntnissen in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann; Fach- und Faktenwissen über Europa als historischen, gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und als Kulturraum, über Staatsformen, wirtschaftliche und politische Kooperationen in Europa etc.; ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse von z.B. der Europäische Kommission, dem Europäischen Parlament); das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist
C12a I	1	106	Große Offenheit gegenüber Europa als gesamtes	Offenheit	K26	
C12a I	1	107	Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur	interkulturelles Wissen	K36	
C12a I	1	108	Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext	<p>Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spaß am Thema Europa [Nr. 11] • die Schüler/innen über das breite Thema Europa zu informieren [Nr. 38] 	K30	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext [Nr. 108] bei den Schüler/innen für den Europagedanken zu werben [Nr. 154] 		<ul style="list-style-type: none"> Verständnis für die anderen Wege, die europäische Staaten beschritten haben bzw. aktuell beschreiten: u.a. im Bereich der Kultur, der ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und der Führungsstile im Betrieb (aufgrund eines betrieblichen Praktikums im Ausland)
C12a I	1	109	Fähigkeit, den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K41	<ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg/innen aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können
C12a I	1	110	Überzeugungsfähigkeit der eigene Person	Persönlichkeit	K16	<ul style="list-style-type: none"> Verständnis für komplexe interkulturelle Zusammenhänge
C12a I	1	111	die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten	<p>Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Bereitschaft, mit den Schüler/innen in europäische Regionen, die eine besondere Nähe zwischen den grenznahen Völkern aufweisen (z. B. die Oberrheinregion oder das Grenzgebiet Dänemark-Deutschland), zu fahren und sie anhand geeigneter Themenbereiche (Atomkraft, Sport etc.) kennen zu lernen [Nr. 34] die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen [Nr. 162] sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben [Nr. 	K31	<ul style="list-style-type: none"> die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wieder zu geben, was Faktenwissen

				49] <ul style="list-style-type: none"> Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten; dort handlungsorientiert zu unterrichten [Nr. 111, 159] 		und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft <ul style="list-style-type: none"> über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas und über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen
C12a I	1	112	Offenheit gegenüber anderen Menschen	Offenheit	K26	
C12a I	1	113	Wissen über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über <ul style="list-style-type: none"> die Verarbeitungsprozesse und Lernvorgänge im Gehirn [Nr. 115, 138] somatisches Lernen, die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache [Nr. 138] das Lernen der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsphasen [Nr. 138] das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft) und die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen Lernschwierigkeiten beachten muss etc. [Nr. 113, 138] 	K32	P4/3-C I-K37 Sprachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> allgemein gute muttersprachliche Kompetenz (z.B. situations- und rollenadäquater schriftlicher und mündlicher Ausdruck, für die Zuhörer/innen altersangemessene Sprache, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in schriftlicher Form zu reduzieren, spontan Synonyme anzugeben) ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingten Sichtweise der Welt P4/3-C I-K38 Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> sie für Europa zu begeistern; über den Körper und die

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten lernen kann [Nr. 137] 		Emotionen Begeisterung zu schaffen, um anschließend Strukturen, Begriffe usw. zu vermitteln
C12a I	1	114	hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen (u.a. um von dem/der Schüler/in auszugehen)	Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen, u.a. um <ul style="list-style-type: none"> von dem/der Schüler/in auszugehen [Nr. 114] Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler/innen zu haben [Nr. 91] Einfühlungsvermögen [Nr. 63, 76] 	K33	<ul style="list-style-type: none"> ihr Interesse zu wecken an Europa, an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten und an Naturwissenschaften zu wecken ihnen die Freude zu vermitteln, die man haben kann, wenn man Nachbarländer kennen lernt
C12a I	1	115	Wissen über die Lernvorgänge im Gehirn (insb. beim Spracherwerb)	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K32	zum Mittun/Engagement im zusammenwachsenden Europa
C12a I	1	116	Mündigkeit, mit weniger Vorgaben zu recht zu kommen und das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte im Team zu gestalten auf der Ebene des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> mit weniger Vorgaben zu rechtzu-kommen [Nr. 116] das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten [Nr. 116] auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft [Nr. 116] 	K34	<ul style="list-style-type: none"> immer Neues lernen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen; ihnen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens (u.a. im Berufsleben) zu vermitteln Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu er-ringen
				Teamfähigkeit	K28	
C13a I	1	117	die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche,	Sachkompetenz	K45	
				Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa	K35	<ul style="list-style-type: none"> ihr/ihm klar zu machen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss,

			jüdische und moslemische Tradition zu kennen, im Bewusstsein zu haben und für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen	zu vermitteln		um in diesem Land leben zu können (z.B. den Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs den ausländischen Schüler/innen zu verdeutlichen)
C13a I	1	118	das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein)	<p>Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen [Nr. 87] • die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen [Nr. 117] • die Fähigkeit, Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht [Nr. 14] • bestimmte Schnittpunkte/ Umbruchzeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird [Nr. 119] <p>die Unterschiedlichkeit der Länder positiv zu konnotieren und die Schüler/innen zu fördern, die Kulturen der anderen Länder zu verstehen [Nr. 69, 139]</p>	K35	<p>P4/3-C I-K39 Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt • den Schüler/innen vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann • Schüler/innen mit Begeisterung (in der eigenen Erfahrung begründet) die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen • Schüler/innen in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten; ihnen

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf friedlose Zeiten in Europa, auf den großen Wert dessen, dass diese Zeiten überwunden sind, Europa aber noch nicht gesichert ist, und auf die Aufgabe, die freundschaftlichen Bande zu erhalten und Europa weiterhin zu eringen [Nr. 33, 156] das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein) [Nr. 118] den Lernenden klarzumachen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; den Schüler/innen in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenen Europas konkret aufzuzeigen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa 		<p>schrittweise zu helfen, die zwei Welten zu integrieren</p> <p>P4/3-C I-K40 Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen:</p> <ul style="list-style-type: none"> das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europaorientierte Projekte erhalten können Netzwerke zu knüpfen (z.B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen <p>P4/3-C I-K41 fremdsprachendidaktische Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln alle Schüler/innen zu befähigen, sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles

				bieten [Nr. 58, 59, 200] <ul style="list-style-type: none"> • inner- und außerhalb des Klassenzimmers „Europa zu leben“, es über die Klassenstufen der gesamten Sekundarstufe I hinweg zu behandeln, Lehr- und Lernprozesse konkreter (als nur z.B. mit Quellentexten und Filmausschnitten) zu gestalten und den Schüler/innen in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht; die Schüler/innen bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen [Nr. 22, 23, 40, 158] • Schüler/innen für Europa zu sensibilisieren (z.B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern) [Nr. 57] • Unterricht und Schulleben so zu gestalten und identitätsstiftend zu unterrichten, so dass die Schüler/innen sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet nicht nur als Deutsche, sondern auch als Europäer verstehen und sich in anderen europäischen Ländern genauso 	Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern P4/3-C I-K42 Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: d.h. <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen ein Stück weit auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten; leistungsschwache Hauptschüler/innen für die Praxis fit zu machen • ihnen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten mittels Zuverlässigkeit, Können, Leistungswille, Flexibilität, Lernbereitschaft etc. sowie für die Bedeutung dieser Qualitäten in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen • den Schüler/innen sowohl die erhöhten beruflichen
--	--	--	--	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				wohl fühlen wie in Deutschland [Nr. 37, 155]		Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen
C13a I	1	119	bestimmte Schnittpunkte/ Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	<ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen ein Bewusstsein dafür vermitteln, dass ihr einziges „Kapital“ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen
C13a I	1	120	diese Umsetzung der europäischen Dimension in Abstimmung mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) zu betreiben	Kooperationsbereitschaft	K11	
C13a I	1	121	ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur und für die von der Muttersprache bedingten Sichtweise der Welt zu haben	professionelles Selbstverständnis	K12	
				Sprachkompetenz	K37	<ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln
C13a I	1	122	die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen, zu kennen und die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen	interkulturelles Wissen	K36	
				Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K43	P4/3-C I-K43 Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h.
C13a I	2	123	sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann	zielsprachliche Kompetenz	K29	<ul style="list-style-type: none"> die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen
C13a I	2	124	in der Lage zu sein, dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht	zielsprachliche Kompetenz	K29	<ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen zu Offen-

C13a I	2	125	sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können	zielsprachliche Kompetenz	K29	heit, Einfühlungsvermögen, Verständnis, Toleranz und vor allem zu ‚Grenzoffenheit‘ zu erziehen
C13a I	2	126	alle Schüler/innen zu befähigen, sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K41	<ul style="list-style-type: none"> die Toleranz der Schüler/innen gegenüber Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland (z.B. mit festen Austauschpartnern im Zielsprachenland) praktisch einzuüben (z.B. beim gegenseitigen Besuch Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen) etc.
C14a I	1	127	die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeutet, Vielfalt aufzunehmen und wieder zu geben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft	Interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über das Heimatland und Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur [Nr. 82, 107] Kenntnis (unter anderem aufgrund eigener Reisen) bzw. ein möglichst breites Basiswissen (geschichtlicher, wirtschaftlicher und anderer Art) über mindestens zwei europäische Länder (zusätzlich zum Heimatland) bzw. über die Nachbarländer Deutschlands (mindestens zwei davon sehr gut) [Nr. 27, 82] 	K36	<ul style="list-style-type: none"> die Fähigkeit, den Schüler/innen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen den Schüler/innen verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen den Schüler/innen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> • sehr viel Wissen über Europa; Grundkenntnisse in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann; Fach- und Faktenwissen über Europa als historischen, gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und als Kulturraum, über Staatsformen, wirtschaftliche und politische Kooperationen in Europa etc.; ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse von z.B. der Europäischen Kommission, dem Europäischen Parlament); das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist [Nr. 9, 29, 98, 104, 147, 150, 151] • Verständnis für die anderen Wege, die europäischen Staaten beschritten haben bzw. aktuell beschreiten: u.a. im Bereich der Kultur, der ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und der Führungsstile im Betrieb (aufgrund eines betrieblichen Praktikums im Ausland) [Nr. 30, 66, 189] • im Hinblick auf zukünftig häufiger 		<ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen zu erziehen • den Schüler/innen Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen • die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen <p>P4/3-C I-K44 Fähigkeit, individuell zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um individuelle Identität zu wahren, die Einzelne/den Einzelnen zu bestärken in ihrer/seiner individuellen Andersartigkeit (z.B. der Muttersprache bei zugewanderten Schüler/innen) und ihr/ihm zu zeigen, dass man

				<p>stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg/innen aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können [Nr. 195]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für komplexe interkulturelle Zusammenhänge [Nr. 189] • die Haltung, dass ‚europäisch‘ vor allem bedeute, Vielfalt aufzunehmen und wieder zu geben, was Faktenwissen und Fremdsprachenkenntnisse zwar einschließt, sich aber nicht darin erschöpft [Nr. 127] • über Kulturen und historische Gegebenheiten außerhalb Europas und über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen [Nr. 103, 122] 		<p>nichts davon wegnehmen will</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt • zu diagnostizieren, was man von dem/der leistungsschwachen Hauptschüler/in verlangen kann, und einen entsprechenden Hilfeplan zu erstellen • leistungsschwache Hauptschüler/innen so zu fördern, dass sie zumindest die Chance bekommen, anerkannte Ausbildungsgänge im dualen System (statt sofort Fachwerkerschulen) zu beginnen • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht <p>P4/3-C I-K45 Sachkompetenz:</p>
--	--	--	--	---	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C14a I	1	128	wiederholte Auslandserfahrung	Erfahrungswissen	K23	<ul style="list-style-type: none"> • solide, hoch und auf aktuel- lem Stand • im Unterrichtsfach, infor- miert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen • naturwissenschaftliche (The- orie-)Kenntnisse • die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben • die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hin- terfragen, um an den Erfah- rungen und Kenntnissen der Schüler/innen anzuknüpfen <p>P4/3-C I-K46 Leistungsorientie- rung</p> <p>P4/3-C I-K47 Personale Sekun- därtugenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin • Pünktlichkeit • Durchhaltevermögen,
C14a I	1	129	die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu sprechen	zielsprachliche Kompetenz	K29	
C14a I	1	130	den Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, auch wenn die Lehrkraft sie nicht perfekt kann	Risikobereitschaft	K19	
C14a I	1	131	gute muttersprachliche Kompetenz (z.B. situations- und rollenadäquater schriftlicher und mündlicher Ausdruck, für die Zuhörer/innen altersangemessene Sprache, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in schriftlicher Form zu reduzieren, spontan Synonyme anzugeben)	Sprachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein [Nr. 45] • gute muttersprachliche Kompe- tenz (z.B. situations- und rollen- adäquater schriftlicher und münd- licher Ausdruck, für die Zuhö- rer/innen altersangemessene Spra- che, Geschichten folgerichtig spontan zu erzählen, Komplexität in schriftlicher Form zu reduzie- ren, spontan Synonyme anzuge- ben) [Nr. 131] • ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt [Nr. 121] 	K37	
C14a I	1	132	Öffnung nach außen/zur Frem- dem und Interesse an Andersarti- gem	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
				Offenheit	K26	
C14a I	1	133	eine hohe Wertschätzung und Res- pekt dem Andersartigen/ Fremden gegenüber	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
C14a I	1	134	die Bereitschaft, sich immer wieder	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	

			dorthin zu begeben, wo es für die Lehrkraft andersartig/fremd ist, dies zu verarbeiten und so mit sich darüber im Reinen zu sein, wie sie Fremdem begegnet			Ausdauer <ul style="list-style-type: none"> Geduld (um sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen) gutes Benehmen P4/3-C I-K48 Zuverlässigkeit
C14a I	1	135	die Erfahrung, sich mit dem Fremden in sich beschäftigt zu haben, und mit sich darüber im Reinen sein, wie sie dem Fremdem in sich selbst begegnet	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
C14a I	1	136	die Haltung, sich selbst als Lernende zu präsentieren und „neugieriges“ Interesse an den Schüler/innen, ihren Erfahrungen, ihrem Wissen etc. zu zeigen	Lernbereitschaft Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K6 K27	
C14a I	1	137	die Haltung, dass jede Person auf ihre Art mit ihren Möglichkeiten lernen kann	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K32	
C14a I	1	138	Wissen über Verarbeitungsprozesse im Gehirn, über das Lernen in den verschiedenen Entwicklungsphasen, über somatisches Lernen, über die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen, Bewegung und Sprache, über die Aspekte, die sie als Lehrkraft in ihrer Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses im Allgemeinen bzw. bei besonderen	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K32	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Lernschwierigkeiten beachten muss etc.			
C14a I	2	139	die Fähigkeit, gegenüber Schüler/innen die Unterschiedlichkeiten der verschiedenen Länder positiv zu konnotieren	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	
C14a I	2	140	die Fähigkeit (in der eigenen Erfahrung begründet), Schüler/innen mit Begeisterung die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen und sie in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten	Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln	K39	
C14a I	2	141	die Fähigkeit, Schüler/innen auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt	Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln	K39	
C14a I	2	142	Interesse am Hier und Jetzt der Klassenzimmersituation; zunächst (d.h. vor dem Arrangieren von Lernmaterialien etc.) offen zu sein für das, was die Schüler/innen wissen (und das eigene Bild davon immer wieder kritisch zu hinterfragen), es aufzunehmen und in seiner Vielfalt wiederzugeben; Beispiel: von den ausländischen Schüler/innen ihre Kultur (z.B. Begrüßungsform, Esskultur, Schrift) auf-	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K27	

			zunehmen und sie im gemeinsamen interkulturellen Lernprozess situations- und handlungsorientiert wiederzugeben/transparent zu machen		
C14a I	2	143	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen über den Körper und die Emotionen Begeisterung zu schaffen (z.B. zu diskutieren, was Europa ist, es mit anderer Völkervielfalt zu vergleichen, Chancen und mögliche Probleme zu überlegen), um anschließend Strukturen, Begriffe (z.B. Mitgliedstaaten der EU) usw. zu vermitteln	<p>Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie für Europa zu begeistern; über den Körper und die Emotionen Begeisterung zu schaffen, um anschließend Strukturen, Begriffe usw. zu vermitteln [Nr. 68, 143] • ihr Interesse zu wecken an Europa, an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten und an Naturwissenschaften [Nr. 48, 68, 186] • ihnen die Freude zu vermitteln, die man haben kann, wenn man Nachbarländer kennen lernt [Nr. 32] • zum Mitleben/Engagement im zusammenwachsenden Europa [Nr. 157] • immer Neues lernen und aus ihrem Leben etwas machen zu 	K38

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>wollen; ihnen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens (u.a. im Berufsleben) zu vermitteln [Nr. 166, 171]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen [Nr. 170] • ihr/ihm klar zu machen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu können (z.B. den Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs den ausländischen Schüler/innen zu verdeutlichen) [Nr. 144] 		
C14a I	2	144	die Bereitschaft, die/den Einzelne/n zu bestärken in ihrer/seiner individuellen Andersartigkeit (z.B. der Muttersprache bei zugewanderten Schüler/innen), um ihre/seine Identität zu wahren, ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will, Unterschiede zu benennen (und in ihrer geschichtlichen Bedingtheit zu erklären) ohne sie zu bewerten, ihr/ihm klar zu machen, dass sie/er bestimmte Dinge lernen und beherrschen muss, um in diesem Land leben zu	Fähigkeit, individuell zu fördern	K44	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38	
				<p>Fähigkeit, den Umgang mit Fremdem zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen auf ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Sprache begreiflich zu machen, dass es in jedem Menschen etwas ihm selbst Fremdes gibt [Nr. 141] • den Schüler/innen vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann [Nr. 	K39	

			können (z.B. Sinn und persönliche Notwendigkeit des Spracherwerbs verdeutlichen), ihr/ihm vorzuleben, dass man die eigene Ablehnung des Fremden in eine Neugier am Fremden verwandeln kann, ihr/ihm schrittweise zu helfen, die zwei Welten zu integrieren	144] <ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen mit Begeisterung (in der eigenen Erfahrung begründet) die ihnen fremden Aspekte Europas nahe zu bringen [Nr. 140] • bei den Schüler/innen Berührungängste abzubauen anhand von Begegnungen (kultureller Art, Austausch, Städtepartnerschaften, Sportbegegnungen etc.) [Nr. 35] • Schüler/innen in ihrem Prozess der Fremdheitserfahrung zu begleiten; ihnen schrittweise zu helfen, die zwei Welten zu integrieren [Nr. 140, 144] 		
C24 I	1	145	ein berufliches Selbstverständnis, das sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa definiert	professionelles Selbstverständnis	K12	
C24 I	1	146	eine tiefe Überzeugung vom Europagedanken	Überzeugtsein von Europa	K7	
C24 I	1	147	das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist	interkulturelles Wissen	K36	
C24 I	1	148	Toleranz	Toleranz	K21	
C24 I	1	149	die Bereitschaft zum Engagement (z.B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive	Einsatzbereitschaft	K3	
C24 I	1	150	Wissen über Europa i.S.v. Grundkenntnissen in dem Maße, dass die	interkulturelles Wissen	K36	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann			
C24 I	1	151	ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse von z.B. der Europäischen Kommission, dem Europäischen Parlament)	interkulturelles Wissen	K36	
C24 I	1	152	die Fähigkeit, Netzwerke zu knüpfen (z.B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen: <ul style="list-style-type: none"> das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europaorientierte Projekte erhalten können [Nr. 163] Netzwerke zu knüpfen (z.B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen [Nr. 152] 	K40	
C24 I	1	153	eigene Erfahrungen aus Lehreraustauschen	Erfahrungswissen	K23	
C24 I	1	154	die Motivation, bei den Schüler/innen für den Europagedanken zu werben	Motivation	K30	
C24 I	1	155	die Fähigkeit, identitätsstiftend zu unterrichten, so dass die Schüler/innen sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet als Europäer verstehen	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	
C24 I	1	156	die Fähigkeit, den Schüler/innen	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa	K35	

			zu vermitteln, dass Europa noch nicht gesichert ist, sondern errungen werden muss	zu vermitteln		
C24 I	1	157	die Fähigkeit, die Schüler/innen zum Mitun/Engagement im zusammenwachsenden Europa zu motivieren	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38	
C24 I	1	158	die Fähigkeit, den Schüler/innen in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	
C24 I	1	159	die Fähigkeit, handlungsorientiert zu unterrichten, u.a. an außerschulischen Lernorten	didaktische Kompetenz Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K8 K31	
C24 I	2	160	die Fähigkeit, Expert/innen in den Unterricht einzubeziehen	Kooperationsbereitschaft	K11	
C24 I	2	161	die Fähigkeit, mit den Schüler/innen vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen	Medienkompetenz	K5	
C24 I	2	162	die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K31	
C24 I	2	163	das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europaorientierte Projekte erhalten können	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen	K40	
C25 I	1	164	die Fähigkeit, anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern	fremdsprachendidaktische Fähigkeit: • den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln [Nr. 109] • alle Schüler/innen zu befähigen,	K41	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen [Nr. 126] <ul style="list-style-type: none"> anhand von Sprachvermittlung interkulturellem Lernen zu fördern, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes [Nr. 164] 		
C25 I	1	165	eigene Auslandsaufenthalte in Arbeits- und Weiterbildungskontexten und die aus dieser persönlichen Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung	Erfahrungswissen	K23	
C25 I	1	166	die Fähigkeit, Schüler/innen zu motivieren, immer Neues lernen, andere Regionen besuchen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K38 K15	
C25 I	1	167	die Fähigkeit, den Schüler/innen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Bedeutung von Zuverlässigkeit, Leistungswille, Lernbereitschaft, Auslandserfahrung und in der Konkurrenzsituation	Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: d.h. <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen ein Stück weit auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten; leistungsschwache Hauptschüler/innen für die Praxis fit zu machen 	K42	

			tion von Arbeitnehmer/innen	<p>[Nr. 18, 176]</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihnen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten mittels Zuverlässigkeit, Können, Leistungswille, Flexibilität, Lernbereitschaft etc. sowie für die Bedeutung dieser Qualitäten in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen [Nr. 167, 174] • den Schüler/innen sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen [Nr. 173] • den Schüler/innen ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass ihr einziges „Kapital“ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen [Nr. 171] • den Schüler/innen die Bedeutung fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln [Nr. 183] 		
				Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K15	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C25 I	1	168	die Fähigkeit, den Schüler/innen Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen	<p>Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen [Nr. 122] • die Schüler/innen zu Offenheit, Einfühlungsvermögen, Verständnis, Toleranz und vor allem zu „Grenzoffenheit“ zu erziehen [Nr. 64, 69, 95, 184] • die Toleranz der Schüler/innen gegenüber Kindern und Jugendlichen im europäischen Ausland (z.B. mit festen Austauschpartnern im Zielsprachenland) praktisch einzuüben (z.B. beim gegenseitigen Besuch Spielsachen zu teilen, sich an einen anderen Tagesablauf anzupassen, im Miteinander auftretende Konflikte zu besprechen) etc. [Nr. 154] • die Fähigkeit, den Schüler/innen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen [Nr. 169] • den Schüler/innen verschiedenar- 	K43	

				<p>tige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen [Nr. 54]</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen [Nr. 170] • die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen zu erziehen [Nr. 184] • den Schüler/innen Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen [Nr. 168] • die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen [Nr. 185] 		
C25 I	1	169	die Fähigkeit, den Schüler/innen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K43	
C25 I	1	170	die Fähigkeit, den Schüler/innen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. zum einen die fachlichen Voraussetzungen und zum anderen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K43	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu	K38	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			die persönliche Motivation, Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen	motivieren		
C25 I	1	171	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu vermitteln, d.h. ein Bewusstsein, dass ihr einziges „Kapital“ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38	
				Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K42	
C25 I	2	172	die Fähigkeit, den Schüler/innen die hohe Bedeutung, die im Berufsleben eigenen Auslandserfahrungen zukommt, aufzuzeigen und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K15	
C25 I	2	173	die Fähigkeit, den Schüler/innen sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen	Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K42	
C25 I	2	174	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Notwendigkeit deutlich zu machen, sich in dem Betrieb, in dem sie später beschäftigt sind, mit Zuverlässigkeit, Können, Lernwille,	Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K42	

			Flexibilität etc. eine Position zu erarbeiten			
C25 I	2	175	im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler/innen die Fähigkeit, zu diagnostizieren, was man von dem/der Einzelnen verlangen kann, und einen entsprechenden Hilfeplan zu erstellen	<p>Fähigkeit, individuell zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um individuelle Identität zu wahren, die Einzelne/den Einzelnen zu bestärken in ihrer/seiner individuellen Andersartigkeit (z.B. der Muttersprache bei zugewanderten Schüler/innen) und ihr/ihm zu zeigen, dass man nichts davon wegnehmen will [Nr. 144] • die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt [Nr. 193] • zu diagnostizieren, was man von dem/der leistungsschwachen Hauptschüler/in verlangen kann, und einen entsprechenden Hilfeplan zu erstellen [Nr. 175] • leistungsschwache Hauptschüler/innen so zu fördern, dass sie zumindest die Chance bekommen, anerkannte Ausbildungsgänge im dualen System (statt sofort Fachwerkerschulen) zu beginnen [Nr. 177] 	K44	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht [Nr. 87] 		
C25 I	2	176	im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler/innen die Fähigkeit, sie für die Praxis fit zu machen	Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K42	
C25 I	2	177	im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler/innen die Fähigkeit, sie so zu fördern, dass sie zumindest die Chance bekommen, anerkannte Ausbildungsgänge im dualen System (statt sofort Fachwerkerschulen) zu beginnen	Fähigkeit, individuell zu fördern	K44	
C25 I	2	178	im Hinblick auf leistungsschwache Hauptschüler/innen eine besondere, zusätzliche pädagogische Ausbildung	Erfahrungswissen	K23	
C26a I	1	179	fachliche Kompetenz und Leistungsorientierung	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> solide, hoch und auf aktuellem Stand [Nr. 19, 100] im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen [Nr. 39, 179] naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse [Nr. 186] 	K45	

				<ul style="list-style-type: none"> • die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben [Nr. 117] • die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler/innen anzuknüpfen [Nr. 93] 		
				Leistungsorientierung [Nr. 179]	K46	
C26a I	1	180	die personalen Kompetenzen Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutes Benehmen	personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin [Nr. 180] • Pünktlichkeit [Nr. 180] • Durchhaltevermögen, Ausdauer [Nr. 1, 180] • Geduld (um sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen) [Nr. 7] • gutes Benehmen [Nr. 180] 	K47	
				Zuverlässigkeit [Nr. 180]	K48	
C26a I	1	181	die methodische Kompetenz, den Unterricht interessant zu gestalten	didaktische Kompetenz	K8	
C26a I	1	182	Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen	K4	
C26a I	1	183	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln	Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K42	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
C26a I	1	184	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen sowie zu Einfühlungsvermögen und Toleranz zu erziehen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K43	
C26a I	1	185	die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K43	
C26a I	1	186	naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse und die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an Naturwissenschaften zu wecken	Sachkompetenz	K45	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38	
C26a I	1	187	gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss	Systemkenntnis	K22	
C26a I	1	188	Kenntnis der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung, das heißt anhand eines mindestens 6-monatigen Betriebspraktikums, nach Möglichkeit im Ausland	Systemkenntnis	K22	
				Erfahrungswissen	K23	
C26a I	1	189	auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb Verständnis	interkulturelles Wissen	K36	

			für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge			
C27a I	1	190	ein großes Maß an Aufgeschlossenheit zum einen für die Situation des Lebens jetzt und heute in ihrer Region und zum anderen für die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen	Offenheit	K26	
C27a I	1	191	die eigene Auseinandersetzung mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ihre Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
C27a I	1	192	die Bereitschaft, aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu dieser Öffnung zu leisten	Einsatzbereitschaft	K3	
C27a I	1	193	die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt	Fähigkeit, individuell zu fördern	K44	
C27a I	1	194	die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert	Lernbereitschaft	K6	
C27a I	1	195	im Hinblick auf zukünftig häufiger	interkulturelles Wissen	K36	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg/innen aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können			
C27a I	1	196	im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg/innen aus dem europäischen Ausland – u.a. um ihnen das örtliche Spezifikum des (o.g.) Öffnungsprozesses (zur europäischen Entwicklung) verständlich zu machen	Kooperationsbereitschaft	K11	
C27a I	1	197	die Fähigkeit, auch Schüler/innen, die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K15	
C27a I	1	198	Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung: zeitlich begrenzte Mitarbeit in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette	Systemkenntnis	K22	
				Erfahrungswissen	K23	

			Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess, sowie anschließend ein Praktikum im Ausland			
C27a I	2	199	die Fähigkeit zur Persönlichkeitsbildung u.a. auf der Grundlage eines Vergleichs eigener Erfahrungen im europäischen Ausland mit dortiger Begleitungs- und Bildungskompetenz	Persönlichkeit	K16	
C27a I	2	200	die Fähigkeit, den Schüler/innen in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenden Europas konkret aufzuzeigen	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K35	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-C I

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-D I**

(Lehrerkompetenzen an Hauptschulen)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von P4/3-D I (Lehrerkompetenzen an Hauptschulen)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D28 I	1	1	vor allem „eine gehörige Portion Enthusiasmus“: Spaß an etwas Neuem und den Willen, es zu tun	Enthusiasmus: <ul style="list-style-type: none"> • Spaß an Neuem [Nr. 1] • Wille, etwas Neues zu tun [Nr. 1] • hohe Motivation [Nr. 24] 	K1	P4/3-D I-K1 Enthusiasmus: <ul style="list-style-type: none"> • Spaß an Neuem • Wille, etwas Neues zu tun • hohe Motivation
D28 I	1	2	aufgrund der Freude an BLL die Bereitschaft, sich das Fachwissen zu erarbeiten	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • sich das Fachwissen zu erarbeiten [Nr. 2] • sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen [Nr. 65] • aufgrund d. Freude an BLL [Nr. 2] 	K2	P4/3-D I-K2 Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • sich das Fachwissen zu erarbeiten • sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen • aufgrund der Freude an BLL
D28 I	1	3	Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerterweise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung)	Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> • gut; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen [Nr. 52, 73] • Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs [Nr. 52] • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse [Nr. 85] • Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerterweise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung) [Nr. 3] 	K3	P4/3-D I-K3 Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> • gut; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen • Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs • naturwissenschaftliche (Theorie-)Kenntnisse • Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerterweise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung)

				<ul style="list-style-type: none"> • die Unterrichtsthemen einzuschätzen nach ihrer Eignung für ziel-/englischsprachigen oder deutschsprachigen Unterricht [Nr. 18] • mit der Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler/innen anzuknüpfen [Nr. 44] 		<ul style="list-style-type: none"> • die Unterrichtsthemen einzuschätzen nach ihrer Eignung für ziel-/englischsprachigen oder deutschsprachigen Unterricht • mit der Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch zu hinterfragen, um an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler/innen anzuknüpfen
				Erfahrungswissen	K33	
D28 I	1	4	Kontakte („Wissen, mit wem man reden kann“), um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen	die Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen: <ul style="list-style-type: none"> • Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen [Nr. 4] • Hilfe von Kolleg/innen, <i>native speaker</i> im Rahmen von Teamteaching [Nr. 34] 	K4	P4/3-D I-K4 Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen: <ul style="list-style-type: none"> • Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen • Hilfe von Kolleg/innen, <i>native speaker</i> im Rahmen von Teamteaching
D28 I	1	5	zielsprachliche Kompetenz als Grundvoraussetzung	zielsprachliche Kompetenz	K14	
D28 I	1	6	die Auseinandersetzung mit und das Überwinden von den eigenen Bedenken und Ängsten, die Schüler/innen zu überfordern, ihre fachlichen Leistungen mittels der Fremdsprache zu minimieren, die Schüler/innen dadurch in ihrer Fachnote ungerechterweise schlechter zu stellen, diejenigen Schüler/innen zu brüskieren, die sich nicht am BLL beteiligen wollen	die Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> • sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinander zu setzen [Nr. 6] • sie zu überwinden [Nr. 6] 	K5	P4/3-D I-K5 Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> • sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinander zu setzen • sie zu überwinden P4/3-D I-K6 Einsatzbereitschaft:

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			oder können			
D28 I	1	7	die Bereitschaft zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand [Nr. 7] u.a. um Medien selbst zu erstellen [Nr. 23] 	K6	<ul style="list-style-type: none"> zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand u.a. um Medien selbst zu erstellen <p>P4/3-D I-K7 die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p>
D29 I	1	8	gute Fremdsprachenkenntnisse	zielsprachliche Kompetenz	K14	<ul style="list-style-type: none"> für BLL mittels Erklären des BLL-Prinzips, BLL nahe bringen, dazu ermutigen, Teilnahme zur Wahl stellen, begeistern, den eigenen Stolz auf die Schüler/innen zeigen, vermerken der Leistung im Zeugnis
D29 I	1	9	die Fähigkeit, die Schüler/innen für BLL zu motivieren: den Schüler/innen zunächst das Prinzip von BLL zu erklären, die Schüler/innen zu fragen, ob sie sich BLL zutrauen und sie dazu zu ermutigen, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl zu stellen, als Lehrkraft selbst stolz zu sein auf die Schülerleistungen und die Teilnahme am BLL im Zeugnis zu vermerken	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> für BLL mittels Erklären des BLL-Prinzips, BLL nahebringen, dazu ermutigen, Teilnahme zur Wahl stellen, begeistern, den eigenen Stolz auf die Schüler/innen zeigen, vermerken der Leistung im Zeugnis [Nr. 9, 25, 26] ihr Interesse am Fach (insb. an den Naturwissenschaften) zu wecken [Nr. 85] ihre Motivation zu erhalten durch das Einbinden der zielsprachlichen Welt [Nr. 91] 	K7	<ul style="list-style-type: none"> ihr Interesse am Fach (insb. an den Naturwissenschaften) zu wecken ihre Motivation zu erhalten durch das Einbinden der zielsprachlichen Welt <p>P4/3-D I-K8 Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen:</p>
D29 I	1	10	die Fähigkeit, mit den Schüler/innen gut zu reden und eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> einen guten Bezug zu ihnen zu haben [Nr. 20] Einstellung, dass alle Schüler/ 	K8	<ul style="list-style-type: none"> einen guten Bezug zu ihnen zu haben Einstellung, dass alle Schüler/innen gleich wertvoll sind

				innen gleich wertvoll sind [Nr. 11] • mit den Schüler/innen gut zu reden [Nr. 10] • eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen [Nr. 10] • gut mit den Schüler/innen zusammenzuarbeiten [Nr. 28] • Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen [Nr. 81]		• mit den Schüler/innen gut zu reden • eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen • gut mit den Schüler/innen zusammenarbeiten • Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen
D29 I	1	11	die Einstellung, dass alle Schüler/innen gleich wertvoll sind, die Fähigkeit, die Schüler/innen und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen und im BLL-Unterricht sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K8	P4/3-D I-K9 Fähigkeit, individuell zu fördern: d.h. • sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern • passives Verhalten nicht zu unterstützen • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht
				Diagnosefähigkeit	K31	
				die Fähigkeit, individuell zu fördern: d.h. • sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern [Nr. 11] • passives Verhalten nicht zu unterstützen [Nr. 84] • gleichzeitig eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht [Nr. 38]	K9	
D29 I	1	12	eine lockere Art, die Humor in den Unterricht bringt, so dass der Unterricht Spaß macht, sowie die Fähigkeit, Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet	lockere, humorvolle Art [Nr. 12]	K10	P4/3-D I-K10 lockere, humorvolle Art P4/3-D I-K11 didaktische Kompetenz: • so zu unterrichten, dass BLL.
				didaktische Kompetenz	K11	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D29 I	1	13	die Fähigkeit, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (mit Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Atlasarbeit etc.) und die Sachfachinhalte und nicht das Sprachlernen in den Vordergrund zu stellen	<p>didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • so zu unterrichten, dass BLL den Schüler/innen Spaß macht (u.a. indem die Lehrkraft Humor in den Unterricht bringt) [Nr. 11, 12] • beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet [Nr. 12] • den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Arbeit mit dem Atlas etc.) und interessant [Nr. 13, 80] • auf Schüler/innen angemessen entsprechend ihrem intellektuellen Abstraktionsniveau zu reagieren [Nr. 71] • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen [Nr. 38] • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten [Nr. 58] • erkundendes und erfahrendes Lernen in der fremden zielsprachigen Welt so zu realisieren, dass die Schüler/innen sie sich erschließen können [Nr. 92] 	K11	<p>den Schüler/innen Spaß macht (u.a. indem die Lehrkraft Humor in den Unterricht bringt)</p> <ul style="list-style-type: none"> • beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet • den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Arbeit mit dem Atlas etc.) und interessant • auf Schüler/innen angemessen entsprechend ihrem intellektuellen Abstraktionsniveau zu reagieren • eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten • erkundendes und erfahrendes Lernen in der fremden zielsprachigen Welt so zu realisieren, dass die Schüler/innen sie sich erschließen können

				<ul style="list-style-type: none"> • mit altersgerechten didaktischen Konzepten [Nr. 36] • Bereitschaft, trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, zum Wiederholen, zum Lernen voneinander etc. zu geben (statt sie unter Druck zu setzen) [Nr. 15] • Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern [Nr. 84] 			<ul style="list-style-type: none"> • mit altersgerechten didaktischen Konzepten • Bereitschaft, trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, zum Wiederholen, zum Lernen voneinander etc. zu geben (statt sie unter Druck zu setzen) • Bereitschaft, von d. Schüler/innen Leistung einzufordern
			die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12			P4/3-D I-K12 Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h.
D29 I	1	14	die Fähigkeit, die Unterrichtsinhalte gut zu erklären (anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, des schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, anhand von Bildern, Diagrammen und Tabellen etc.), sie für die Schüler/innen verständlich zu machen und nachzufragen, ob sie es verstanden haben	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h. <ul style="list-style-type: none"> • vernetzt zu denken [Nr. 32] • auszuwählen/zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen, -situationen und -inhalte sich für BLL anbieten [Nr. 32, 37] • überzeugt zu sein, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten) [Nr. 33] • die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen; sich bewusst zu sein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten (und nicht die Zielsprache selbst) [Nr. 13, 49] 	K12		<ul style="list-style-type: none"> • vernetzt zu denken • auszuwählen/zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen, -situationen und -inhalte sich für BLL anbieten • überzeugt zu sein, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL gemessen an Schülerkompetenzen (statt Lerninhalten) • die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen; sich bewusst zu sein, das Sachfach (in d. Zielsprache) zu unterrichten (u. nicht d. Zielsprache selbst)

						<ul style="list-style-type: none"> die Zielsprache in die von der
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> die Zielsprache in die von der Lehrkraft unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>) [Nr. 67] Unterrichtsinhalte gut, für die Schüler/innen verständlich zu erklären (anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, Bildern, Diagrammen und Tabellen etc.), was „rüberzubringen“ und nachzufragen, ob sie es verstanden haben [Nr. 14, 26] das Sach- und Sprachlernen der Schüler/innen zusammenzuführen [Nr. 51] Verständnis dafür zu haben, dass die Schüler/innen im BLL sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen [Nr. 50] 		<p>Lehrkraft unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsinhalte gut, für die Schüler/innen verständlich zu erklären (anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, Bildern, Diagrammen und Tabellen etc.), was „rüberzubringen“ und nachzufragen, ob sie es verstanden haben das Sach- und Sprachlernen der Schüler/innen zusammenzuführen Verständnis dafür zu haben, dass die Schüler/innen im BLL sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen
D29 I	1	15	die Bereitschaft, trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, zum Wiederholen, zum Lernen voneinander etc. zu geben und sie nicht unter Druck zu	didaktische Kompetenz	K11	<p>P4/3-D I-K13 fremdsprachendidaktische Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache

			setzen			
D29 I	2	16	die Bereitschaft, dass die Schüler/innen sich in der Fremdsprache auch fehlerhaft (und zur Not auch auf Deutsch) ausdrücken dürfen (im Mündlichen, Schriftlichen und auch in Klassenarbeiten)	fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache [Nr. 16] • Wissen über Fremdsprachendidaktik auf der Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung [Nr. 55] 	K13	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Fremdsprachendidaktik auf der Basis der neuen Erkenntnisse der Hirnforschung <p>P4/3-D I-K14 zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • als Grundvoraussetzung • gute Fremdsprachenkenntnisse; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen und sich so ausdrücken kann, dass Hauptschüler/innen es verstehen • sprachlich angemessen entsprechend der Entwicklungsstufe und den Fähigkeiten der Schüler/innen zu handeln • zielsprachlicher Fachwortschatz; die Fachsprache der Sachfächer • mit Sprache zu spielen • denken und handeln zu können in der Zielsprache <p>P4/3-D I-K15 Kooperationsbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit BLL unterrichtenden Kolleg/innen zu kooperieren • andere Kolleg/innen mit ihren Kompetenzen in den Un-
D30 I	1	17	eine hohe Sprachkompetenz, um sich so auszudrücken, dass Hauptschüler/innen sie verstehen	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • als Grundvoraussetzung [Nr. 5] • gute Fremdsprachenkenntnisse; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen und sich so ausdrücken kann, dass Hauptschüler/innen es verstehen [Nr. 8, 17, 35, 48] • sprachlich angemessen entsprechend der Entwicklungsstufe und den Fähigkeiten der Schüler/innen zu handeln [Nr. 68] • zielsprachlicher Fachwortschatz; die Fachsprache der Sachfächer [Nr. 31, 66] • mit Sprache zu spielen [Nr. 72] • denken und handeln zu können in der Zielsprache [Nr. 90] 	K14	
D30 I	1	18	die Fachkompetenz, die Unterrichtsthemen einzuschätzen nach ihrer Eignung für ziel-/ englischsprachigen	Fachkompetenz im Sachfach	K3	

			oder deutschsprachigen Unterricht			terricht einzubinden
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D30 I	1	19	Weltbezug, das Gefühl, in der Welt daheim zu sein, Faszination von Fremdem, Lust am Reisen und entsprechende Erfahrungen	Weltbezug Erfahrungswissen	K39 K33	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern ins Schulleben einzubinden und als Expert/innen in den Unterricht einzubeziehen <p>P4/3-D I-K16 Kommunikationsfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich Zeit zu nehmen für die Schüler/innen • bei Problemen im BLL das Gespräch mit Schüler/innen und Eltern zu suchen • ihnen zuzuhören <p>P4/3-D I-K17 sensible Wahrnehmung: für</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationen im Klassenzimmer, • das, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann <p>P4/3-D I-K18 Offenheit: für</p> <ul style="list-style-type: none"> • andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen • Nähe und Beziehung • Bereitschaft, die Klassenzim-
D30 I	1	20	einen guten Bezug zu den Schüler/innen	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K8	
D30 I	1	21	das Ziel, den Schüler/innen Weltheimat zu vermitteln	interkulturelle Fähigkeit	K24	
D30 I	1	22	ein hohes Maß an Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft: transparent arbeiten, mit BLL unterrichtenden Kolleg/innen kooperieren, andere Kolleg/innen mit ihren Kompetenzen in den Unterricht einbinden	Teamfähigkeit Kooperationsbereitschaft: • mit BLL unterrichtenden Kolleg/innen zu kooperieren [Nr. 22] • andere Kolleg/innen mit ihren Kompetenzen in den Unterricht einzubinden [Nr. 22] • Eltern ins Schulleben einzubinden und als Expert/innen in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 42, 45]	K26 K15	
D30 I	1	23	Bereitschaft zur Mehrarbeit, unter anderem um sich Medien selbst zu erstellen	Einsatzbereitschaft	K6	
D30 I	1	24	eine hohe Motivation	Enthusiasmus	K1	

D31 I	1	25	vor Beginn BLL den Schüler/innen erklären, es ihnen nahe bringen statt „voraussetzen“	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K7	<p>mer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen</p> <p>P4/3-D I-K19 Flexibilität</p> <p>P4/3-D I-K20 Konfliktlösefähigk.</p> <p>P4/3-D I-K21 Toleranz</p> <p>P4/3-D I-K22 professionelles Selbstverständnis: Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen</p> <p>P4/3-D I-K23 Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen • die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für d. didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird (z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) • Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten
D31 I	1	26	im BLL „was rüberbringen“ und die Schüler/innen begeistern	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K7	
D31 I	1	27	BLL so unterrichten, dass es den Schüler/innen Spaß macht	didaktische Kompetenz	K11	
D31 I	1	28	gut mit den Schüler/innen zusammenarbeiten; das sei bei BLL noch wichtiger als im sonstigen Unterricht	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K8	
D31 I	1	29	sich Zeit nehmen für die Schüler/innen	Kommunikationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • sich Zeit zu nehmen für die Schüler/innen [Nr. 29] • bei Problemen im BLL das Gespräch mit Schüler/innen und Eltern zu suchen [Nr. 30] • ihnen zuzuhören [Nr. 30] 	K16	
D31 I	1	30	bei Problemen im BLL das Gespräch mit Schülern und Eltern suchen und ihnen zuhören	Kommunikationsfähigkeit	K16	
D10b I	3	31	die Fachsprache der Unterrichtsfächer	zielsprachliche Kompetenz	K14	
D10b I	3	32	die Fähigkeit, vernetzt zu denken, und zu entscheiden, welche Unterrichtsfächer, -themen und -situationen sich für BLL anbieten	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12	

						einzustellen P4/3-D I-K24 interkulturelle
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D10b I	3	33	Überzeugung, dass kein Unterrichtsstoff verloren geht bei BLL, und dies an Schülerkompetenzen statt Lerninhalten zu messen ist	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12	<p>Fähigkeit: themenbezogene Unterschiede zu vergleichen aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und -verständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und komplexe interkulturelle Zusammenhänge (auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb) • das in Europa sehr unterschiedliche Verständn. v. Mann und Frau zu thematisieren • das Ziel, den Schüler/innen Weltheimat zu vermitteln <p>P4/3-D I-K25 entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn,
D10b I	3	34	die Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen (z.B. die Hilfe von Kolleginnen, Kollegen und <i>native speaker</i> im Rahmen von Teamteaching)	Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen	K4	
D11b I	4	35	eine hohe zielsprachliche Kompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K14	
D11b I	4	36	altersgerechte didaktische Konzepte (u.a. zur Vermittlung der Zielsprache)	didaktische Kompetenz	K11	
D11b I	4	37	die Fähigkeit, für den bilingualen Unterricht geeignete Inhalte auszuwählen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12	
D11b I	1	38	die Fähigkeit, eine heterogene Klassensituation (unterschiedliche Kulturen, Sprachen etc.) zusammenzuführen und gleichzeitig auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, so dass eine Ausgangsbasis für die Vermittlung kognitiver Inhalte entsteht	didaktische Kompetenz	K11	
				Fähigkeit, individuell zu fördern	K9	
D11b I	1	39	die Sensibilität, Situationen zu erfassen; dazu zählt die Fähigkeit zum sensiblen Wahr- und Aufnehmen der Situation im Klassenzimmer, in dem ausländische	<p>sensible Wahrnehmung: für</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationen im Klassenzimmer [Nr. 39] • das, was die Lehrkraft von den 	K17	

						insb. darüber wie gelernt wird,
			Schüler/innen Teile Europas in ihrer Person repräsentieren	Eltern erwarten kann [Nr. 42]		wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden sowie beim Spracherwerb das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von der Lehrkraft)
D11b I	1	40	Offenheit für andere; die Offenheit, auf andere zuzugehen und sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen; Offenheit für Nähe und Beziehung	Offenheit: für <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: auf sie zuzugehen, sie in ihrer Eigenheit wahrzunehmen [Nr. 40, 59] Nähe und Beziehung [Nr. 40] Bereitschaft, die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen [Nr. 76] 	K18	<ul style="list-style-type: none"> sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc.
D11b I	1	41	Flexibilität, Konfliktlösefähigkeit und Toleranz	Flexibilität [Nr. 41]	K19	P4/3-D I-K26 Teamfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> ein hohes Maß transparent zu arbeiten hohe Bereitschaft, an der Schule mit dem/der Kolleg/in vom anderen Fach (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammenzuarbeiten das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten
				Konfliktlösefähigkeit [Nr. 41]	K20	
				Toleranz [Nr. 41]	K21	
D11b I	1	42	Verständnis für das Umfeld (z.B. die Eltern) und die häusliche Situation der Schüler/innen; Sensibilität dafür, was die Lehrkraft von den Eltern erwarten kann, sowie die Fähigkeit, die Eltern ins Schulleben einzubinden	Empathiefähigkeit	K28	
				sensible Wahrnehmung	K17	
				Kooperationsbereitschaft	K15	
D11b I	1	43	die Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schülerinnen und auf ihr	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K23	P4/3-D I-K27 Überzeugungs-fähigkeit: mittels der eigenen Person

			Sprachverhalten einzustellen			P4/3-D I-K28 Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen u.a. um <ul style="list-style-type: none"> • von dem/der Schüler/in auszugehen
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D11b I	1	44	die Bereitschaft, den eigenen fachlichen Anspruch in multikulturell zusammengesetzten Klassen zu hinterfragen, um sich auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler/innen einzulassen und dort anzuknüpfen	Fachkompetenz im Sachfach	K3	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler/innen zu haben <p>P4/3-D I-K29 Mündigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft <p>P4/3-D I-K30 Innovationsfähigk.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen • Neues zu erproben und Prob-
D11b I	1	45	die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, Eltern als Experten in den Unterricht einzubeziehen etc.	professionelles Selbstverständnis: Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen [Nr. 45]	K22	
				Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen	K23	
				Kooperationsbereitschaft	K15	
D11b I	1	46	die Fähigkeit, Schülerinnen zur Toleranz zu erziehen	Fähigkeit, personale und sozialkommunikative Kompetenzen zu vermitteln	K37	

D11b I	1	47	die Fähigkeit, die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer lebendig wird; d.h. z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des	Fähigkeit, Schülerwissen einzubeziehen: d.h. <ul style="list-style-type: none"> • Schülerwissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen [Nr. 45] • die heterogene Zusammensetzung der Klasse als Basis für die didaktische Planung zu nutzen, so dass Europa im Klassenzimmer 		lerne zu erkennen <ul style="list-style-type: none"> • Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren P4/3-D I-K31 Diagnosefähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • die Stärken und Schwächen der Schüler/innen gut einzuschätzen • auch für Schüler/innen anderer Kulturen
			Unterrichts (Erdkundeunterricht, Heimat- und Sachunterricht bzw. „Mensch, Natur und Kultur“ im Bildungsplan 2004) zu machen	<ul style="list-style-type: none"> • lebendig wird (z.B. die Herkunftsländer der Schüler/innen in erlebnisorientierter und personennaher Weise zum Gegenstand des Unterrichts zu machen) [Nr. 47] • Bereitschaft, sich auf die unterschiedlichen Sprachen der ausländischen Schüler/innen und auf ihr Sprachverhalten einzustellen [Nr. 43] 	K23	P4/3-D I-K32 szenische Darstellungsfähigkeit: Theater P4/3-D I-K33 Erfahrungswissen Reiseerfahrungen aus fremden Ländern <ul style="list-style-type: none"> • reicher Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters • mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland • eigene Anschauung und Erfahrung des Fachinhalts (nach Möglichkeit)
D12b I	4	48	so hohe zielsprachliche Kompetenz, dass sie die Sprache als Medium nutzen kann	zielsprachliche Kompetenz	K14	
D12b I	4	49	ein Bewusstsein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten und nicht die Zielsprache selbst	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12	P4/3-D I-K34 Leistungsorientierung

D12b I	4	50	Verständnis dafür, dass die Schülerinnen im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12	P4/3-D I-K35 personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin • Pünktlichkeit • Durchhaltevermögen, Ausdauer • Gutes Benehmen
D12b I	4	51	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zusammenzuführen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12	P4/3-D I-K36 Zuverlässigkeit P4/3-D I-K37 Fähigkeit, personale und sozial-kommunikative
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D12b I	4	52	Sachkenntnis in Gestalt eines größeren und gefestigteren Tiefenwissens, das die Lehrkraft im Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der anderen Sprache und somit auf einem anderen Zugangsweg erworben hat	Fachkompetenz im Sachfach	K3	Kompetenzen zu vermitteln: Schüler/innen zu erziehen zu <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer • Toleranz, Zuverlässigkeit, gutem Benehmen und Einfühlungsvermögen
D12b I	4	53	die Fähigkeit zu vergleichen aufgrund erstens des Wissens, wie in der anderen Sprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und zweitens aufgrund von Kulturwissen und -verständnis	interkulturelle Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • zum Transfer in die Zielsprachliche Welt, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren [Nr. 91] • themenbezogene Unterschiede zu vergl. aufgrund des Wissens, wie in der Zielsprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und aufgrund von Kulturwissen und -verständnis [Nr. 53] 	K24	P4/3-D I-K38 Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung (mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland) • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -

				<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und komplexe interkulturelle Zusammenhänge (auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb) [Nr. 88] • das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und 		<p>chancen für Haupt- und Real-schüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späterberuflichen Werdegang zu vermitteln <p>P4/3-D I-K39 Weltbezug</p>
				<p>Frau zu thematisieren [Nr. 77]</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Ziel, den Schüler/innen Weltheimat zu vermitteln [Nr. 21] 		<ul style="list-style-type: none"> • das Gefühl, in der Welt daheim zu sein • Faszination von Fremdem • Lust am Reisen
D12b I	4	54	Wissen über das Lernen selbst (insbesondere wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden)	<p>entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Lernen selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. Darüber, wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb [Nr. 54, 62] • das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von der Lehrkraft) [Nr. 60] • sehr fundiert in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc. [Nr. 69] 	K25	

D12b I	4	55	Wissen über Fremdsprachendidaktik, die die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zu Grunde legt	didaktische Kompetenz	K13	
D12b I	4	56	Teamfähigkeit, um mit dem/der Kolleg/in vom anderen Fach zusammenzuarbeiten	Teamfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • ein hohes Maß [Nr. 22] • transparent zu arbeiten [Nr. 22] • hohe Bereitschaft, an der Schule mit dem/der Kolleg/in vom anderen Fach 	K26	
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	
				<ul style="list-style-type: none"> • (Sprach- oder Sachfach), anderen Lehrkräften, Eltern usw. zusammenzuarbeiten [Nr. 56, 76] • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten [Nr. 63] 		
D12b I	1	57	Überzeugungsfähigkeit der eigenen Person	Überzeugungsfähigkeit: mittels der eigenen Person [Nr. 57]	K27	
D12b I	1	58	die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten	didaktische Kompetenz	K11	
D12b I	1	59	Offenheit gegenüber anderen Menschen	Offenheit	K18	
D12b I	1	60	Wissen über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem Schüler bzw. der Schülerin und nicht des Unterrichtthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K25	

D12b I	1	61	hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen (u.a. um von dem/der Schüler/in auszugehen)	Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen u.a. um <ul style="list-style-type: none"> • von dem/der Schüler/in auszugehen [Nr. 61] • Verständnis für das Umfeld und die häusliche Situation der Schüler/innen zu haben [Nr. 42] 	K28	
D12b I	1	62	Wissen über die Lernvorgänge im Gehirn (insb. beim Spracherwerb)	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K25	
D12b I	1	63	Mündigkeit, mit weniger Vorgaben zurechtzukommen und das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte im Team zu gestalten auf der Ebene des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft	Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen [Nr. 63] • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten [Nr. 63] • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft [Nr. 63] 	K29	
				Teamfähigkeit	K26	
D13b I	2	64	die Fähigkeit und Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen, zu erproben, Probleme zu erkennen, Lösungen vorzuschlagen und zu optimieren	Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen [Nr. 64] • Neues zu erproben und Probleme zu erkennen [Nr. 64] • Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren [Nr. 64] 	K30	

D13b I	2	65	Bereitschaft, sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen	Lernbereitschaft	K2	
D13b I	2	66	zielsprachlicher Fachwortschatz	zielsprachliche Kompetenz	K14	
D13b I	3	67	Kompetenz, die Fremdsprache in die von ihr unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>)	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K12	
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D14b I	4	68	in der Lage sein, sprachlich angemessen entsprechend der Entwicklungsstufe und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu handeln	zielsprachliche Kompetenz	K14	
D14b I	4	69	ein sehr fundiertes Wissen in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung, Lernpsychologie, somatisches Lernen etc.	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K25	
D14b I	4	70	Diagnosefähigkeit auch im Hinblick auf Schüler/innen anderer Kulturen	Diagnosefähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> die Stärken und Schwächen der Schüler/innen gut einzuschätzen [Nr. 11] auch für Schüler/innen anderer Kulturen [Nr. 70] 	K31	
D14b I	4	71	die Fähigkeit, auf Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem intellektuellen Abstraktionsniveau zu reagieren	didaktische Kompetenz	K11	

D14b I	4	72	eine hohe Sprachkompetenz und die Fähigkeit, mit Sprache zu spielen	zielsprachliche Kompetenz	K14	
D14b I	4	73	gute Sachfachkompetenz	Fachkompetenz im Sachfach	K3	
D14b I	4	74	Geschicklichkeit im Theaterspiel	szenische Darstellungsfähigkeit: • Theater [Nr. 74]	K32	
D14b I	4	75	einen reichen Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters	Erfahrungswissen: • Reiseerfahrungen aus fremden Ländern [Nr. 19] • reicher Erfahrungsschatz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters [Nr. 75] • mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum nach Möglichkeit im Ausland [Nr. 87] • eigene Anschauung und Erfahrung des Fachinhalts (nach Möglichkeit) [Nr. 3]	K33	
D14b I	4	76	eine hohe Bereitschaft, an der Schule mit anderen (Lehrkräften, Eltern etc.) zusammenzuarbeiten und die Klassenzimmer in vielerlei Hinsicht zu öffnen, um den Alltag in den Unterricht zu holen	Teamfähigkeit	K26	
				Offenheit	K18	
D14b I	4	77	die Fähigkeit, das in Europa sehr unterschiedliche Verständnis von Mann und Frau zu thematisieren	interkulturelle Fähigkeit	K24	
D26b I	1	78	fachliche Kompetenz und Leistungsorientierung	Fachkompetenz im Sachfach	K3	
				Leistungsorientierung [Nr. 78]	K34	

D26b I	1	79	die personalen Kompetenzen Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutes Benehmen	personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin [Nr. 79] • Pünktlichkeit [Nr. 79] • Durchhaltevermögen, Ausdauer [Nr. 79] • gutes Benehmen [Nr. 79] 	K35	
				Zuverlässigkeit [Nr. 79]	K36	
D26b I	1	80	die methodische Kompetenz, den Unterricht interessant zu gestalten	didaktische Kompetenz	K11	
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D26b I	1	81	Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K8	
D26b I	1	82	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln	Systemkenntnis	K38	
D26b I	1	83	die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen sowie zu Einfühlungsvermögen und Toleranz zu erziehen	Fähigkeit, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen zu vermitteln: Schüler/innen zu erziehen zu <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer [Nr. 83] • Toleranz, Zuverlässigkeit, gutem Benehmen und Einfühlungsvermögen [Nr. 46, 83] 	K37	
D26b I	1	84	die Bereitschaft, von den Schüler/	didaktische Kompetenz	K11	

			innen Leistung einzufordern u. passives Verhalten nicht zu unterstützen	Fähigkeit, individuell zu fördern	K9	
D26b I	1	85	naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse und die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an Naturwissenschaften zu wecken	Fachkompetenz im Sachfach	K3	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K7	
D26b I	1	86	gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung (mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland) [Nr. 87] gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss [Nr. 86] Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln [Nr. 82] 	K38	
D26b I	1	87	Kenntnis der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung, das heißt anhand eines mindestens 6-monatigen Betriebspraktikums, nach Möglichkeit im Ausland	Systemkenntnis	K38	
				Erfahrungswissen	K33	

D26b I	1	88	auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge	Erfahrungswissen	K33	
D26b I	2	89	Fremdsprachenkompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K14	
D27b I	1	90	denken und handeln können in der anderen Sprache	zielsprachliche Kompetenz	K14	
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
D27b I	2	91	fähig sein zum Transfer in die zielsprachliche Welt, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren und damit auch die Motivation der Schüler/innen zu erhalten	interkulturelle Fähigkeit	K24	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K7	
D27b I	2	92	fähig sein, erkundendes und erfahrendes Lernen in der fremden zielsprachigen Welt so zu realisieren, dass die Schüler/innen sie sich erschließen können	didaktische Kompetenz	K11	
				Weltbezug: • das Gefühl, in der Welt daheim zu sein [Nr. 19, 92] • Faszination von Fremdem [Nr. 19] • Lust am Reisen [Nr. 19]	K39	

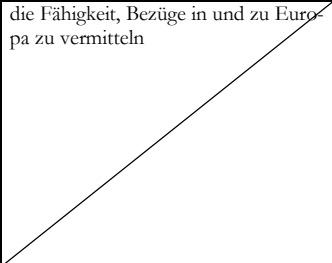
Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-D I

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-E I**

(Lehrerkompetenzen für EULLE an Realschulen)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von P4/3-E I (Lehrerkompetenzen für EULLE an Realschulen)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E33 I	1	1	bei der Themenwahl die Bereitschaft und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	P4/3-E I-K1 didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren • die Fähigkeit, die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären: z.B. anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu „übersetzen“, Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, den Schüler/innen Lernhilfen zu geben • Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtliche Ereignissen • verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen und entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen • die Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren • abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren • den Unterricht interessant, kreativ
E33 I	1	2	die Offenheit, dass die Schüler/innen immer wieder Themen selbst wählen dürfen	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E33 I	1	3	die Fähigkeit, Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren	didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren [Nr. 3] • die Fähigkeit, die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären: z.B. anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu „übersetzen“, Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, den Schüler/innen Lernhilfen zu geben [Nr. 9, 10, 12, 23] • Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtliche Ereignissen [Nr. 10, 11] • verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen und entsprechende Medien abwechslungsreich 	K1	

				einzusetzen [Nr. 12] <ul style="list-style-type: none"> • die Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren [Nr. 24] • abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren [Nr. 10, 22] • den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten [Nr. 17, 177] • handlungsorientiert zu unterrichten [Nr. 159] • die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) [Nr. 14] 		und abwechslungsreich zu gestalten <ul style="list-style-type: none"> • handlungsorientiert zu unterrichten • die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) P4/3-E I-K2 Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> • im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse eine gute persönliche Beziehung zu den Schüler/innen • Geschicklichkeit in der Menschenführung • die Schüler/innen fördern und fordern • Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen; eine gewisse Disziplin zu sichern und den Schüler/innen zu vermitteln, dass in der Schule nur ein Miteinander und ein Füreinander funktionieren und dass die am Schulleben Beteiligten ein gemeinsames Ziel haben • Schüler/innen ein Stück weit zu zwingen, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen P4/3-E I-K3 Fähigkeit, individuell zu fördern:
E33 I	1	4	bei der Themenwahl und im Hinblick auf einzelne europäische Länder das Einbeziehen der dortigen Kultur, des alltäglichen Lebens der dortigen Bürger/innen, ihrer Kleidungsstücke, Ernährungsweisen, Sitten und Lebensgewohnheiten sowie einzelner Städte sowohl in theoretischer und auch in möglichst praktischer Form (z.B. landestypische Kleidung mitbringen, Speisen gemeinsam kochen,	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln 	K34	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Lieder singen etc.)			
E33 I	1	5	eigenes Interesse an dem, was sie vermittelt	Motivation	K23	nehmen, wie es ist (in einem gewissen Rahmen), und auf das Kind einzugehen
E33 I	1	6	Freude an der Vermittlung/am Unterrichten	Motivation	K23	<ul style="list-style-type: none"> die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt
E33 I	1	7	eigenes tiefes Verständnis dessen, was sie vermittelt, so dass sie auf Schüler-rückfragen antworten kann	Sachkompetenz	K39	<ul style="list-style-type: none"> schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen
E33 I	1	8	im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse eine gute persönliche Beziehung zu den Schüler/innen („nicht von oben herab“)	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse eine gute persönliche Beziehung zu den Schüler/innen [Nr. 8] Geschicklichkeit in der Menschenführung [Nr. 57] die Schüler/innen fördern und fordern [Nr. 26] Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen; eine gewisse Disziplin zu sichern und den Schüler/innen zu vermitteln, dass in der Schule nur ein Miteinander und ein Füreinander funktionieren und dass die am Schulleben Beteiligten ein gemeinsames Ziel haben [Nr. 58, 178] Schüler/innen ein Stück weit zu 	K2	<ul style="list-style-type: none"> im Fremdsprachenunterricht besonders interessierte Schüler/innen über das Gesamtniveau hinaus zu fördern bzw. ihnen außerschulische Angebote aufzuzeigen P4/3-E I-K4 Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> sie für Europa zu begeistern ihr Interesse zu wecken an Europa, an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten und an Naturwissenschaften ihnen ehrlich zu vermitteln, welchen Wert es hat, sich mit anderen Ländern zu beschäftigen zum Mittun/Engagement im zusammenwachsenden Europa; ihnen

				zwingen, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen [Nr. 11]		Engagement als Lebenseinstellung ansteckend vorzuleben <ul style="list-style-type: none"> für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt; bei den Schüler/innen Interesse und Neugier an der Fremdsprache zu wecken, ihnen die Bedeutung der Fremdsprachen für ihre persönliche Zukunft inner- und außerhalb Europas zu vermitteln immer Neues lernen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen; ihnen Lernmotivation einschließlich der Haltung, dass Lernen eine Chance ist und Freude macht, zu vermitteln; ihnen zu zeigen, dass Wissen Spaß macht; ihnen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens (u.a. im Berufsleben) zu vermitteln Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen P4/3-E I-K5 Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> die neuen Medien (insb. das Internet) zu nutzen zur eigenen Vorbereitung und in der Unterrichtsarbeit mit den Schüler/innen; neue, bei den
E33 I	1	9	die Fähigkeit, die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären	didaktische Kompetenz	K1	
E33 I	1	10	die Fähigkeit, anspruchsvolle Texte mit den Schüler/innen gemeinsam in kleinen Schritten und mit abwechslungsreichen Arbeitsformen – so dass das Mitdenken gefordert ist – zu erschließen, ihren Zusammenhang und ihren Verwendungszweck zu erklären, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu „übersetzen“	didaktische Kompetenz	K1	
E33 I	2	11	die Fähigkeit, geschichtliche Ereignisse in ihrem Zusammenhang zu erklären und Schüler/innen ein Stück weit zu zwingen, sich mit diesen Hintergründen zu befassen	didaktische Kompetenz	K1	
				Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen	K2	
E33 I	2	12	die Fähigkeit, die verschiedenen Lern-typen zu berücksichtigen, entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen (Schüleraufschriebe, Arbeitsblätter, Hörbeispiele, Tafelbilder, Filme, Gespräche etc.) und Lernhilfen den Schüler/innen an die Hand zu geben	didaktische Kompetenz	K1	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E33 I	2	13	die Fähigkeit, schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen	<p>Fähigkeit, individuell zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Bereitschaft, das Kind so zu nehmen, wie es ist (in einem gewissen Rahmen), und auf das Kind einzugehen [Nr. 54] • die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt [Nr. 204] • schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen [Nr. 13] • im Fremdsprachenunterricht besonders interessierte Schüler/innen über das Gesamtniveau hinaus zu fördern bzw. ihnen außerschulische Angebote aufzuzeigen [Nr. 46] 	K3	<p>Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht einzubeziehen (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit den Schüler/innen vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen • immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen und viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen • mediale Begegnungen durchzuführen: mit den neuen Medien fachunabhängig Kontakte zu Schulen in Europa zu pflegen, mit anderen Partnern in Europa zu kommunizieren und Expert/innen mittels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen
E33 I	2	14	die Fähigkeit, die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten mittels Beratung im Hinblick auf Prüfungsthemen, Üben (für die Überprüfung ‚Eurokom‘ z.B. viel freies Sprechen, viel Wortschatzinput, Hörbeispiele, verschiedene Präsentations- und Diskussionsformen) und auch eigenes Vormachen	didaktische Kompetenz	K1	<ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (z.B. bei virtuellen Meetings) <p>P4/3-E I-K6 Offenheit: für</p> <ul style="list-style-type: none"> • andere Menschen: im direkten Kontakt mit den Jugendlichen, Lehrkräften etc. des europäischen Partners im Arbeits- und privaten Kontext;

E33 I	2	15	<p>die Fähigkeit, den Schüler/innen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht den Gesamtzusammenhang der Unterrichtseinheiten zu vermitteln, nämlich dass grundlegende Vokabel- und Grammatikkenntnisse notwendig sind, um später den Anwendungsbezug der Fremdsprache in den Vordergrund zu rücken</p>	<p>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie für Europa zu begeistern [Nr. 92] • ihr Interesse zu wecken an Europa, an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten und an Naturwissenschaften [Nr. 72, 92, 182] • ihnen ehrlich zu vermitteln, welchen Wert es hat, sich mit anderen Ländern zu beschäftigen [Nr. 49] • zum Mitleid/Engagement im zusammenwachsenden Europa; ihnen Engagement als Lebenseinstellung ansteckend vorzuleben [Nr. 157, 224] • für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt; bei den Schüler/innen Interesse und Neugier an der Fremdsprache zu wecken, ihnen die Bedeutung der Fremdsprachen für ihre persönliche Zukunft inner- und außerhalb 	K4	<p>in jeglicher Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Situation des Lebens jetzt und heute in ihrer Region; aktuelle Entwicklungen; die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen; Europa als Gesamtes; andere Kulturen und Sprachen • das Andere/Fremde; europaweit • transparentes Arbeiten: so dass die Schüler/innen Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben • ein großes Maß an Aufgeschlossenheit; eine offene Haltung; offene Augen, Ohren, Gefühle und Hände <p>P4/3-E I-K7 Einsatzbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • viel Zeit zu investieren • sich in eine andere Kultur einzubringen im Denken und in der Begegnung, in Literatur, Musik, Kunst und Kultur insgesamt • zum Engagement (z.B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive • aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu leisten zur Öffnung ihrer Region hin zur europäischen Entwicklung
-------	---	----	--	--	----	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>Europas zu vermitteln [Nr. 15, 42, 43]</p> <ul style="list-style-type: none"> • immer Neues lernen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen; ihnen Lernmotivation einschließlich der Haltung, dass Lernen eine Chance ist und Freude macht, zu vermitteln; ihnen zu zeigen, dass Wissen Spaß macht; ihnen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens (u.a. im Berufsleben) zu vermitteln [Nr. 59, 166, 171, 223] • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen [Nr. 170] 		<ul style="list-style-type: none"> • eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren • um Schüler/innen verschiedener Nationalitäten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen <p>P4/3-E I-K8 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit dem Thema, um diese Erfahrungen in die Unterrichtsgestaltung einzubringen • Erleben dessen, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert • Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten • aus Lehreraustauschen; eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerbildung • während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet zu haben • Auslandserfahrung: in Arbeits- und Weiterbildungskontexten; als Wissensbasis; in zwei bis drei europäischen Ländern jeweils länger als ein
E33 I	2	16	die Fähigkeit, mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen	Evaluationskompetenz	K31	
E33 I	2	17	die Fähigkeit, den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten	didaktische Kompetenz	K1	
E33 I	2	18	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Verwendung aktueller Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen)	Sachkompetenz	K39	

E33 I	2	19	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Einbringens eigener Erfahrungen und eines persönlichen Bezugs (z.B. Reiseerfahrungen und authentische Gegenstände)	Erfahrungswissen	K8	<p>Semester; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später konfrontiert werden; aus persönlicher Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandsaufenthalten</p> <ul style="list-style-type: none"> zeitlich begrenzte Mitarbeit (mindestens 6 Monate) in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess, sowie nach Möglichkeit Betriebspraktikum im Ausland; eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt <p>P4/3-E I-K9 Persönlichkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> zu sein überzeugungsfähig (mittels der eigenen Persönlichkeit) fähig zur Persönlichkeitsbildung (u.a. aufgrund eigener Erfahrungen im europäischen Ausland) die Haltung (als Resultat eines mehrjährigen Prozesses der Differenzbildung und Selbstreflexion), sich
				Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E33 I	2	20	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Einbeziehens außerschulischer Partner (z.B. Firmenvertreter oder <i>native speaker</i> im Fremdsprachenunterricht), insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern	Kooperationsfähigkeit	K30	
E33 I	3	21	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Erstellung immer neuer und auch neuartiger Materialien und des Mitbringens vieler Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.)	<p>Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> die neuen Medien (insb. das Internet) zu nutzen zur eigenen Vorbereitung und in der Unterrichtsarbeit mit den Schüler/innen; neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht einzubeziehen (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen) [Nr. 41, 197] mit den Schüler/innen vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen [Nr. 161] immer neue und auch neuartige 	K5	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>Materialien zu erstellen und viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen [Nr. 21]</p> <ul style="list-style-type: none"> • mediale Begegnungen durchzuführen: mit den neuen Medien fachunabhängig Kontakte zu Schulen in Europa zu pflegen, mit anderen Partnern in Europa zu kommunizieren und Expert/innen mittels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 107, 196] • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (z.B. bei virtuellen Meetings) [Nr. 189] 		<p>an- und nicht so wichtig zu nehmen</p> <p>P4/3-E I-K10 Überzeugtsein von Europa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine tiefe Überzeugung vom Europagedanken • Überzeugung von der kulturellen Vielfalt Europas aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer • die Internalisierung des europäischen Gedankens als grundlegende, lebensprägende Perspektive • Begeisterung, denn Europäisierung und globales Denken bedeuten eine Öffnung über den Heimatgedanken, der Stabilität gibt, hinaus für das weitere Umfeld
E33 I	3	22	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Integration und des Wechsels von praktischen Arbeitsformen (z.B. Rollenspiele, das Gestalten von Lernplakaten und Wandzeitungen, das Durchführen von naturwissenschaftlichen Experimenten und Lerngängen, das eigenhändige Umgestalten des Schulhofes), von Arbeitsformen, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, sowie von Arbeitsformen, die dem/der Schüler/ in das Gefühl geben, „mitten drin	<p>didaktische Kompetenz</p> <p>Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln</p>	<p>K1</p> <p>K34</p>	<ul style="list-style-type: none"> • eine persönliche Ausstrahlung der Begeisterung und des Optimismus für Europa <p>P4/3-E I-K11 Kontakte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ins europäische Ausland im beruflichen und auch im persönlichen Bereich haben und pflegen • zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland

			statt nur dabei“ zu sein			
E33 I	3	23	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Aufteilens der Lerninhalte in „Häppchen für Häppchen“ statt „Riesenbrocken“	didaktische Kompetenz	K1	<ul style="list-style-type: none"> vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule die Internalisierung des europäischen Gedankens als grundlegende, lebensprägende Perspektive Begeisterung, denn Europäisierung und globales Denken bedeuten eine Öffnung über den Heimatgedanken, der Stabilität gibt, hinaus für das weitere Umfeld eine persönliche Ausstrahlung der Begeisterung und des Optimismus für Europa <p>P4/3-E I-K12 Lernbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert Sprachlernbereitschaft die Bereitschaft, sich weiter- und fortzubilden die Fähigkeit, sich selbst permanent Wissen anzueignen und den Spaß am ständigen Lernen nicht zu verlieren <p>P4/3-E I-K13 Reflexionsvermögen:</p> <ul style="list-style-type: none"> globales Denken eine auf Auslandsaufenthalt
E33 I	3	24	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels variierender und gut arrangierter Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit mit ausreichend Zeit zum Vertiefen in die Lerngegenstände und Freiraum, sie zu diskutieren, oder Rollenspiele)	didaktische Kompetenz	K1	
E33 I	3	25	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Auffassung und Gestaltung des Unterrichtsthemas, „als wäre man mitten drin“	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E33 I	3	26	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Förderns und Förderns der Schüler/innen	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen	K2	
E34 I	1	27	eine offene Haltung	Offenheit	K6	
E34 I	1	28	die Bereitschaft, sich auf den europäischen Partner, die Menschen, das System, die Kultur und die Lebensumstände des Partners einzulassen und einzustellen (das sei der entscheidendste Punkt)	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
E34 I	1	29	die Bereitschaft zum direkten persönlichen Kontakt mit den Jugendlichen, Lehrkräften etc. des	Offenheit: für <ul style="list-style-type: none"> andere Menschen: im direkten persönlichen Kontakt mit den 	K6	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			europäischen Partners im Arbeitskontext (sich unter den Lehrkräften gegenseitig zu besuchen, um Themen abzusprechen, Materialien auszutauschen, den schnellen Informationsaustausch über das Internet anzubahnen, gemeinsame Unterrichtsprojekte zu bearbeiten, am Unterricht der Partnerschule teilzunehmen etc.)	<p>Jugendlichen, Lehrkräften etc. des europäischen Partners im Arbeitskontext und im privaten Kontext; in der Kommunikation [Nr. 29, 30, 66, 96, 117]</p> <ul style="list-style-type: none"> die Situation des Lebens jetzt und heute in ihrer Region; aktuelle Entwicklungen; die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen; Europa als Gesamtes; andere Kulturen und Sprachen [Nr. 36, 66, 68, 111, 201] das Andere/Fremde; europaweit [Nr. 48, 95] transparentes Arbeiten: so dass die Schüler/innen Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben [Nr. 200] ein großes Maß an Aufgeschlossenheit; eine offene Haltung; offene Augen, Ohren, Gefühle und Hände [Nr. 27, 36, 53, 86, 201] 		<p>basierende Fähigkeit zur Selbstreflexion der eigenen Kultur</p> <ul style="list-style-type: none"> unternehmerisches Denken <p>P4/3-E I-K14 Mobilität:</p> <ul style="list-style-type: none"> einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat <p>P4/3-E I-K15 Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> schulart-, schulstufen-, themen- und aufgabenspezifisch sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen <p>P4/3-E I-K16 Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben
E34 I	1	30	die Bereitschaft zum direkten persönlichen Kontakt mit den Jugendlichen, Lehrkräften etc. des Partners im privaten Kontext (z.B. in Partnerfamilien zu wohnen, in der eigenen Familie Partner aufzunehmen)	Offenheit	K6	

E34 I	1	31	die Bereitschaft, viel Zeit zu investieren	<p>Einsatzbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • viel Zeit zu investieren [Nr. 31] • sich in eine andere Kultur einzubringen im Denken und in der Begegnung, in Literatur, Musik, Kunst und Kultur insgesamt [Nr. 36] • zum Engagement (z.B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive [Nr. 149] • aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu leisten zur Öffnung ihrer Region zur europäischen Entwicklung hin [Nr. 203] • eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren [Nr. 198] • um Schüler/innen verschiedener Nationalitäten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen [Nr. 218] 	K7	<ul style="list-style-type: none"> • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen; auch Schüler/innen, die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen • ihnen ein Verständnis für die hohe Bedeutung von persönlichen Auslandserfahrungen im Berufsleben und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen zu vermitteln und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen • anhand der eigenen Vorbildfunktion • mittels der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (mindestens für mehrere Wochen) <p>P4/3-E I-K17 Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit, Toleranz und Offenheit in der Kommunikation
E34 I	1	32	Kompetenzen, die nicht auf theoretisch erworbenem Wissen basieren, sondern auf Auslandsaufenthalten (in zwei bis drei europäischen Ländern jeweils länger als ein Semester mit Arbeitsphasen [u. a.] an einer dortigen Schule und Studienphasen)	<p>Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit dem Thema, um diese Erfahrungen in die Unterrichtsgestaltung einzubringen [Nr. 19] • Erleben dessen, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der 	K8	<ul style="list-style-type: none"> • die Bereitschaft, sich auf den europäischen Partner, die Menschen, das System, die Kultur und die Lebensumstände des Partners einzulassen und einzustellen

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>Schule bewegt und verändert [Nr. 192]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten [Nr. 79] • aus Lehreraustauschen; eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung [Nr. 32, 70, 153] • während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet zu haben [Nr. 190] • Auslandserfahrung: in Arbeits- und Weiterbildungskontexten; als Wissensbasis; in zwei bis drei europäischen Ländern jeweils länger als ein Semester; um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später konfrontiert werden; aus persönlicher Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandsaufenthalten [Nr. 32, 76, 85, 98, 140, 165] • zeitlich begrenzte Mitarbeit (mindestens 6 Monate) in einem 		<ul style="list-style-type: none"> • eine auf Auslandsaufenthalten basierende Fähigkeit zur Differenzbildung zwischen Kulturen • sich auseinander zu setzen mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ihre Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben • interkulturelles Denken und Handeln; die Bereitschaft, das Fremde in den Mittelpunkt des eigenen Denkens zu stellen; interkulturelle Kompetenz <p>P4/3-E I-K18 interkulturelles Wissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur; ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt • Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes; intensive Beschäftigung mit den kulturellen Dimensionen des europäischen Auslands; auf Auslandsaufenthalten basierende Kenntnis und Wertschätzung der Sprache, Kultur, kulturellen Besonderheiten und Umgangsformen

				deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess, sowie nach Möglichkeit Betriebspraktikum im Ausland; eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt [Nr. 184, 186, 209]		von anderen/von zwei bis drei europäischen Ländern; Verständnis für die Unterschiede der europäischen Kulturen (z.B. beim Umgang mit dem Studium) aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer; Verständnis für ihre ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und die Führungsstile im Betrieb (aufgrund eines betrieblichen Praktikums im Ausland)
E34 I	1	33	auf Auslandsaufenthalten basierende Kenntnis und Wertschätzung der Sprache und Kultur der zwei bis drei europäischen Länder	interkulturelles Wissen	K18	<ul style="list-style-type: none"> Europaverständnis; ein profundes Wissen über Europa; Fachwissen über Europa als historischen, gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und als Kulturraum; Grundkenntnisse in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann; ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse von z.B. der Europäischen Kommission, dem Europäischen Parlament); Wissen über die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt z.B. über das gestufte Bachelor-/Mastersystem); das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist
E34 I	1	34	eine auf Auslandsaufenthalten basierende Fähigkeit zur Differenzbildung zwischen Kulturen	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
E34 I	1	35	eine auf Auslandsaufenthalten basierende Fähigkeit zur Selbstreflexion der eigenen Kultur	Reflexionsvermögen	K13	
E34 I	1	36	die Haltung (als Resultat eines mehrjährigen Prozesses der Differenzbildung und Selbstreflexion), sich einerseits selbst an- und nicht so wichtig zu nehmen und andererseits offene Augen, Ohren, Gefühle und Hände zu haben für eine andere	Persönlichkeit: <ul style="list-style-type: none"> zu sein [Nr. 65] überzeugungsfähig (mittels der eigenen Persönlichkeit) [Nr. 115] fähig zur Persönlichkeitsbildung (u.a. aufgrund eigener 	K9	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Kultur und bereit zu sein, sich in diese Kultur einzubringen im Denken und in der Begegnung, in Literatur, Musik, Kunst und Kultur insgesamt	Erfahrungen im europäischen Ausland) [Nr. 210] • die Haltung (als Resultat eines mehrjährigen Prozesses der Differenzbildung und Selbstreflexion), sich an- und nicht so wichtig zu nehmen [Nr. 36]		<ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg/innen aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können Verständnis für komplexe interkulturelle Zusammenhänge über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen P4/3-E I-K19 Sozial- und Kommunikationsfähigkeit:
				Offenheit	K6	
				Einsatzbereitschaft	K7	
E34 I	2	37	die Einstellung, dass das Fördern und Begleiten von Veränderungsprozessen (Veränderung von Verhalten, Einstellung, Lebenshaltung, Stil etc. von Schüler/innen) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft sei	professionelles Selbstverständnis	K32	
E34 I	2	38	die Internalisierung des europäischen Gedankens als grundlegende, lebensprägende Perspektive, so dass es ihr Tun, Streben und Trachten im alltäglichen Schulunterricht sei, den Europagedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema ihres Arbeitens zu machen	Überzeugtsein von Europa: • eine tiefe Überzeugung vom Europagedanken [Nr. 146] • Überzeugung von der kulturellen Vielfalt Europas aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer [Nr. 215] • die Internalisierung des europäischen Gedankens als grundlegende, lebensprägende	K10	<ul style="list-style-type: none"> verstärkt und ausgeweitet (einschließlich des Umgangs miteinander) aufgabenspezifisch um im Umgang mit den Partner/innen des europäischen Auslandes schnell zu spüren, welche Körpersprache, Umgangsformen üblich sind, und sich zum einen selbst anpassen und zum anderen dies vermitteln zu können Sprachkompetenz (verstärkt auch in der Muttersprache) Toleranz

				Perspektive [Nr. 38] • Begeisterung, denn Europäisierung und globales Denken bedeuten eine Öffnung über den Heimatgedanken, der Stabilität gibt, hinaus für das weitere Umfeld [Nr. 139] • eine persönliche Ausstrahlung der Begeisterung und des Optimismus für Europa [Nr. 214]		<ul style="list-style-type: none"> Durchsetzungsvermögen Zuverlässigkeit P4/3-E I-K20 Teamfähigkeit: um <ul style="list-style-type: none"> das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten mit den Kolleg/innen innerhalb des Faches und fächerübergreifend (allgemein und in den Fächerverbünden des neuen Bildungsplans) zusammenzuarbeiten Konsens über die europäische Dimension an der Schule zu finden und sie als Unterrichtsprinzip konsequent in allen Fächern zu vertreten gemeinsam nachzudenken, wie bei den Schüler/innen eine Europaorientierung zu erreichen ist und mit Kolleg/innen Umsetzungsideen, -methoden etc. auszutauschen allgemein P4/3-E I-K21 Überzeugungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> die Eltern und die Schulgemeinde von der Zielsetzung und Lebensnotwendigkeit zu überzeugen, europäisch zu denken, und die Kinder und Jugendlichen zur Mobilität zu befähigen und sie zu motivieren, sich gemeinsam dafür zu engagieren
				professionelles Selbstverständnis	K32	
E34 I	2	39	zielsprachliche Kompetenz und Sprachlernbereitschaft	zielsprachliche Kompetenz	K22	
				Lernbereitschaft	K12	
E34 I	2	40	die Fähigkeit, Rahmenbedingungen auszuloten (u.a. zur Akquisition von Geldern und zum Ausbau der Kontakte mit den beteiligten politischen Gemeinden)	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen	K35	
E34 I	2	41	die Fähigkeit, die neuen Medien (insb. das Internet) zu nutzen zur eigenen Vorbereitung und in der Unterrichtsarbeit mit den Schüler/innen	Medienkompetenz	K5	
E35 I	1	42	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Interesse und Neugier an der Fremdsprache zu wecken	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	
E35 I	1	43	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutung der Fremdsprachen für ihre persönliche Zukunft inner- und außerhalb Europas zu vermitteln	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E35 I	1	44	die Fähigkeit, Fremdsprachenunterricht zu erteilen, der das freie, spontane Sprechen betont	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K36	<ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen Engagement als Lebenseinstellung überzeugend vorzuleben <p>P4/3-E I-K22 zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> allgemein exzellentes Sprechen in mehreren Fremdsprachen dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (z.B. in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen) <p>P4/3-E I-K23 Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> eigenes Interesse an dem, was die Lehrkraft vermittelt die Schüler/innen über das breite
E35 I	1	45	die Fähigkeit, den Fremdsprachenunterricht stark auf die Sprachanwendung und die Zielsprachenländer zu beziehen, so dass das Lernen nachhaltig stattfindet	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K36	
E35 I	1	46	die Fähigkeit, im Fremdsprachenunterricht ein gewisses Leistungsniveau für alle zu erreichen und besonders interessierte Schüler/innen darüber hinaus zu fördern bzw. ihnen außerschulische Angebote aufzuzeigen	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K36	
				Fähigkeit, individuell zu fördern	K3	
E35 I	1	47	die Fähigkeit, den Erwerb international anerkannter Fremdsprachenzertifikate zu fördern (den Erwerb anzubieten, Schülerinnen und Schüler gezielt darauf anzusprechen etc.)	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E35 I	1	48	die Fähigkeit, europaweit offen zu sein und eigene Kontakte ins europäische Ausland im beruflichen und auch im persönlichen Bereich zu pflegen	Offenheit	K6	
				Kontakte: <ul style="list-style-type: none"> ins europäische Ausland im beruflichen und auch im persönlichen Bereich haben und pflegen [Nr. 48] zu Lehrkräften und Schulen im 	K11	

				europäischen Ausland [Nr. 98] • vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule [Nr. 192]		Thema Europa zu informieren • Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext • bei den Schüler/innen für den Europagedanken zu werben • Freude an der Vermittlung/am Unterrichten; Lust daran, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen an die Schüler/innen weiterzugeben, ohne – aufgrund des teilweisen Desinteresses der Schüler/innen – zu resignieren P4/3-E I-K24 Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht • die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen • die Fähigkeit zur Durchführung von Originalbegegnungen: Schülerbegegnungen, Elternbegegnungen, Begegnungen der Schulgemeinden, Schulfahrten zu europäischen Zielen, COMENIUS-Projekten etc. • Organisationsfähigkeit, um Schüler/innen verschiedener Nationalitäten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen (im grenznahen
E35 I	1	49	die Fähigkeit, den Schüler/innen ehrlich zu vermitteln, welchen Wert es habe, sich mit anderen Ländern zu beschäftigen	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	
E35 I	1	50	die Fähigkeit, mittels Projektarbeit etc. die Zielsprachenländer den Schüler/innen näher zu bringen und ihr Interesse daran zu wecken	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E35 I	1	51	Die Fähigkeit, über Projekte wie COMENIUS die Jugendlichen zu befähigen, Europa als Ganzes zu sehen, enger zusammenzuwachsen, Verständnis für die Eigenarten der verschiedenen europäischen Länder zu entwickeln und sich in die jeweiligen politischen, wirtschaftlichen etc. Zusammenhänge hineinzudenken	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E35 I	1	52	die Fähigkeit, Studienfahrten durchzuführen, in denen für die Schüler/innen Interessantes eingebunden würde, von dem sie das Gefühl haben, dass es ihnen etwas bringt	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E35 I	1	53	ein „offenes Ohr und Auge“	Offenheit	K6	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E35 I	2	54	die Bereitschaft, das Kind so zu nehmen, wie es ist (in einem gewissen Rahmen), und auf das Kind einzugehen	Fähigkeit, individuell zu fördern	K3	Raum und nach Möglichkeit auch außerhalb) • sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten; dort handlungsorientiert zu unterrichten P4/3-E I-K25 entwicklungs- und lernprozess-bezogenes Wissen: über • die Lernvorgänge im Gehirn • das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht des Unterrichtshaltens ausgehend von sich als Lehrkraft)
E35 I	2	55	Verständnis für Kinder und Jugendliche in ihrem aktuellen Lebensraum	Empathiefähigkeit	K26	
E35 I	2	56	ein klares Rollenverständnis, ein professionelles Selbstverständnis	professionelles Selbstverständnis	K32	
E35 I	2	57	Geschicklichkeit in Vermittlungsprozessen der Menschenführung	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen	K2	
E35 I	2	58	die Fähigkeit, eine gewisse Disziplin zu sichern und den Schüler/innen zu vermitteln, dass in der Schule nur ein Miteinander und ein Füreinander funktionieren und dass die am Schulleben Beteiligten ein gemeinsames Ziel haben	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen	K2	
E35 I	2	59	die Fähigkeit, den Schüler/innen zu zeigen, dass Wissen Spaß macht	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	P4/3-E I-K26 Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen • Verständnis für Kinder und Jugendliche in ihrem aktuellen Lebensraum • um von dem/der Schüler/in auszugehen • um auf das gesellschaftliche Umfeld (z.B. Schule im ländlichen/dörflichen Raum) einzugehen • um sich einzufühlen in die Schwierigkeiten der Schüler/innen im Umgang
E35 I	2	60	die Bereitschaft, sich weiter- und fortzubilden: „Ein Lehrer darf nicht stehen bleiben.“	Lernbereitschaft: • die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert [Nr. 205] • Sprachlernbereitschaft [Nr. 39] • die Bereitschaft, sich weiter- und fortzubilden [Nr. 60, 193] • die Fähigkeit, sich selbst	K12	

						mit der interkulturellen
				permanent Wissen anzueignen und den Spaß am ständigen Lernen nicht zu verlieren [Nr. 216]		Erfahrung als auch um sich einzufühlen in die andere Kultur und letztlich um die Unterschiedlichkeiten gegenüber den Schüler/innen zu begründen und aufzuarbeiten, damit es nicht zu einer Ablehnung der anderen Menschen kommt
E35 I	2	61	Lust daran, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen an die Schüler/innen weiterzugeben, ohne – aufgrund des teilweisen Desinteresses der Schüler/innen – zu resignieren	Motivation	K23	<ul style="list-style-type: none"> • Einfühlungsvermögen
E4 I	1	62	vor allem die Motivation, die Schüler/innen über das breite Thema Europa zu informieren	Motivation	K23	P4/3-E I-K27 Mündigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zurechtzu kommen • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft P4/3-E I-K28 an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz
E4 I	1	63	die auf das Unterrichtsfach (in dessen Rahmen sie die Lernenden über Europa informiert) bezogenen Fähigkeiten, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen	Sachkompetenz	K39	
E4 I	1	64	die Fähigkeit und Bereitschaft, die Schüler/innen bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E5 I	1	65	Persönlichkeit	Persönlichkeit	K9	
E5 I	1	66	Offenheit für andere Menschen, Kul-	Offenheit	K6	P4/3-E I-K29 personale Fähigkeiten und

			turen und Sprachen			
E5 I	1	67	globales Denken	Reflexionsvermögen: • globales Denken [Nr. 67] • eine auf Auslandsaufenthalten basierende Fähigkeit zur Selbstreflexion der eigenen Kultur [Nr. 35]	K13	Sekundärtugenden: • Disziplin • Pünktlichkeit • Durchhaltevermögen, Ausdauer • gutes Benehmen • aufgabenspezifisch all jene, die eine gute Lehrkraft braucht P4/3-E I-K30 Kooperationsfähigkeit: um • die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) abzustimmen • abgestimmte Konzepte gemeinsam zu tragen und einzuhalten (statt lediglich Arbeitsblätter auszutauschen und die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei zu lassen) • außerschulische Partner, Expert/innen, Gäste aus Lehreraustauschen, die Eltern und die Schulgemeinde in den Unterricht etc. einzubeziehen • mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen • im Hinblick auf Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg/innen
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	
				• unternehmerisches Denken [Nr. 217]		
E5 I	1	68	die Fähigkeit, aktuelle Entwicklungen wahrzunehmen	Offenheit	K6	
E5 I	1	69	Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz	Fähigkeit, mit Fremden umzugehen	K17	
				Sozial- und Kommunikationsfähigkeit	K19	
E5 I	1	70	eine teilweise im europäischen Ausland absolvierte Lehrerausbildung	Erfahrungswissen	K8	
E5 I	1	71	Mobilität einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten	Mobilität: • einschließlich der Bereitschaft, phasenweise im europäischen Ausland zu unterrichten [Nr. 71] • derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat [Nr. 190]	K14	
E5 I	1	72	die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an austauschpädagogischen, außerschulischen Bildungsangeboten	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	

			zu wecken			
E5 I	1	73	die Bereitschaft, mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen und sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben	Kooperationsfähigkeit	K30	aus dem europäischen Ausland – u.a. um ihnen das örtliche Spezifikum des Öffnungsprozesses (der Region zur europäischen Entwicklung hin) verständlich zu machen
				Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K24	P4/3-E I-K31 Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen und als förderliches Vorhalten eines Spiegels
E5 I	1	74	die Bereitschaft, die Leitungsfunktion in der Klasse vorübergehend abzugeben	professionelles Selbstverständnis	K32	
E6 I	1	75	Fremdsprachenkompetenz in mehreren Sprachen	zielsprachliche Kompetenz	K22	
E6 I	1	76	Auslandserfahrung, um zu wissen, mit welchen Problemen die Schüler/innen später konfrontiert werden	Erfahrungswissen	K8	
E6 I	1	77	Netzkompetenz: die Fähigkeit, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen	Methodenkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> schulart-, schulstufen-, themen- und aufgabenspezifisch [Nr. 123] sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen [Nr. 78] Netzkompetenz, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu beschaffen und diese miteinander zu verknüpfen [Nr. 77] 	K15	
						P4/3-E I-K32 Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> ein klares Rollenverständnis und ein Berufsethos klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (einschließlich des Überblicks, mit welchen Tätigkeiten die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Ent-

E6 I	1	78	Methodenkompetenz: die Fähigkeit, sich durch verschiedenartige Methoden Wissen anzueignen und diese Methoden auch Schüler/innen zu vermitteln	Methodenkompetenz Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K15 K38	wicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist
E6 I	1	79	Sozialkompetenz aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit mehreren sozialen und kulturellen Schichten	Erfahrungswissen	K8	
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E6 I	1	80	die Fähigkeit, den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	<p>das Selbstverständnis, sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren und neben den studierten Fächern fächerverbindende, -übergreifende und fachfremde Arbeitsbereiche bzw. Themen einzuschließen, in denen die europäische Dimension zum Tragen kommt; im alltäglichen Schulunterricht den Europa-gedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema zu machen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Bewusstsein für das Verhaftetsein
E7 I	1	81	die Fähigkeit, Schüler/innen für Europa zu sensibilisieren (z.B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern)	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E7 I	1	82	die Fähigkeit, den Lernenden klar zu machen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutzen machen können	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E7 I	1	83	die Fähigkeit, den Schüler/innen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	

E7 I	1	84	die Fähigkeit, Jugendliche dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben	<p>Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie dazu zu bringen, ihre Grenzen zu erweitern und sich für andere Länder und Sprachen zu interessieren – auch während ihrer Ausbildung und im Berufsleben [Nr. 84] • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen; auch Schüler/innen, die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen 	K16	<p>in der eigenen Kultur</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Einstellung, dass das Fördern und Begleiten von Veränderungsprozessen (Veränderung von Verhalten, Einstellung, Lebenshaltung, Stil etc. von Schüler/innen) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist • die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler/innen zu wirken • die Bereitschaft, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben
				<p>[Nr. 166, 208]</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihnen ein Verständnis für die hohe Bedeutung von persönlichen Auslandserfahrungen im Berufsleben und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen zu vermitteln und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen [Nr. 167, 172] • anhand der eigenen Vorbildfunktion [Nr. 199] • mittels der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (mindestens für mehrere Wochen) [Nr. 199] 		<p>P4/3-E I-K33 Systemkenntnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Bewusstsein, dass die nächste Generation Europa stärker als zusammenwachsende Einheit erleben wird als jede Generation davor • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • der Anforderungen, die die Berufsausbildung und -praxis/Arbeitsleben an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen – (nach Möglichkeit) aus eigener Anschauung und Erfahrung;

E8 I	1	85	Auslandserfahrung	Erfahrungswissen	K8	<p>Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung (d.h. Mitarbeit in einem inn- und einem ausländischen Betrieb)</p> <p>P4/3-E I-K34 Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> Schüler/innen für Europa zu sensibilisieren und bei ihnen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit anderen Ländern, Wissensvermittlung)
E8 I	1	86	Aufgeschlossenheit	Offenheit	K6	
E8 I	1	87	Einfühlungsvermögen	Empathiefähigkeit	K26	
E8 I	1	88	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Toleranz, Offenheit und vor allem zu „Grenzoffenheit“ zu erziehen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38	
E9 I	1	89	Fremdsprachenkompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K22	
E9 I	1	90	Verständnis für die Kulturen der anderen Länder	interkulturelles Wissen	K18	
E9 I	1	91	Durchsetzungsvermögen	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit	K19	
E9 I	1	92	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	<p>zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen)</p> <ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen die Zielsprachenländer näher zu bringen und ihr Interesse daran zu wecken; ihnen die Kultur anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind; die Jugendlichen zu befähigen, Verständnis für die Eigenarten der verschiedenen europäischen Länder
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	
			Interesse an Europa zu wecken und sie für Europa zu begeistern			
E9 I	1	93	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Offenheit und Verständnis zu erziehen und ihnen insbesondere Verständnis für die Kulturen der anderen Länder zu vermitteln	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38	
				Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E36a I	1	94	interkulturelles Denken und Handeln	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
E36a I	1	95	Offenheit für das Andere/Fremde und die Bereitschaft, das Fremde in den Mittelpunkt des eigenen Denkens zu stellen	Offenheit	K6	
				Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	

E36a I	1	96	eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit, Toleranz und Offenheit in der Kommunikation	<p>Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit, Toleranz und Offenheit in der Kommunikation [Nr. 96] die Bereitschaft, sich auf den europäischen Partner, die Menschen, das System, die Kultur und die Lebensumstände des Partners einzulassen und einzustellen [Nr. 28] eine auf Auslandsaufenthalten basierende Fähigkeit zur Differenzbildung zwischen Kulturen 	K17	<p>und für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa zu entwickeln und sich in die jeweiligen politischen, wirtschaftlichen u.a. Zusammenhänge hineinzudenken</p> <ul style="list-style-type: none"> ein für Schüler/innen erlebbares Verständnis und Überzeugtsein von der Vielfalt Europas; einen persönlichen Bezug zum Thema in die Unterrichtsgestaltung einzubringen; den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen bei der Themenwahl bereit und fähig zu sein, die Schülerinteressen zu beachten; die Offenheit, dass die Schüler/innen immer wieder Themen selbst wählen dürfen
				<p>[Nr. 34]</p> <ul style="list-style-type: none"> sich auseinander zu setzen mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ihre Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben [Nr. 202] interkulturelles Denken und Handeln; die Bereitschaft, das Fremde in den Mittelpunkt des eigenen Denkens zu stellen; interkulturelle Kompetenz [Nr. 69, 94, 95] 		<ul style="list-style-type: none"> Unterricht aufzufassen und zu gestalten, „als wäre man mitten drin“; Arbeitsformen zu verwenden, die dem/der Schüler/in das Gefühl geben, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein; den Fremdsprachenunterricht stark auf die Zielsprachenländer zu beziehen; Projekte (z.B. COMENIUS) durchzuführen, um das Schülerinteresse zu wecken; die Schüler/innen in einer multikulturell/international zusammengesetzten Schülergruppe an Aufgaben zusammenwirken zu lassen; Studienfahrten durchzuführen, in de-
				Offenheit	K6	

E36a I	1	97	Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes	interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur; ein Bewusstsein für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt [Nr. 112, 132] • Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes; intensive Beschäftigung mit den kulturellen Dimensionen des europäischen Auslands; auf Auslandsaufenthalten basierende Kenntnis und Wertschätzung der Sprache, Kultur, 	K18	nen für die Schüler/innen Interessantes eingebunden wird, von dem sie das Gefühl haben, dass es ihnen etwas bringt; in theoretischer und möglichst praktischer Form die Kultur einzelner europäischer Länder, das alltägliche Leben der dortigen Bürger/innen, ihre Kleidungsstücke, Ernährungsweisen, Sitten und Lebensgewohnheiten sowie einzelne Städte einzubeziehen <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht; in den Unterricht einzubeziehen, was sich in der Arbeitswelt
--------	---	----	---	---	-----	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>kulturellen Besonderheiten und Umgangsformen von anderen/von zwei bis dreieuropäischen Ländern; Verständnis für die Unterschiede der europäischen Kulturen (z.B. beim Umgang mit dem Studium) aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer; Verständnis für ihre ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und die Führungsstile im Betrieb (aufgrund eines betrieblichen Praktikums im Ausland) [Nr. 33, 90, 97, 140, 185, 188, 215]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Europaverständnis; ein profundes Wissen über Europa; Fachwissen über Europa als historischen, gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Raum und als Kulturraum; Grundkenntnisse in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann; ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse von z.B. der Europäischen Kommission, 		<p>und anderen Lebensbereichen bewegt und verändert</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen; den Erwerb international anerkannter Fremdsprachenzertifikate zu fördern <p>die Aufgabe darzustellen, dass Europa errungen werden muss, weil es noch nicht gesichert ist; das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein); die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen; bestimmte Schnittpunkte/ Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird</p>

				<p>dem Europäischen Parlament); Wissen über die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt (z.B. über das gestufte Bachelor-/ Mastersystem); das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist [Nr. 109, 147, 150, 151, 212, 213, 215]</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg/innen aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich entwickeln können [Nr. 206] • Verständnis für komplexe interkulturelle Zusammenhänge [Nr. 185] • über die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen [Nr. 133] 		<ul style="list-style-type: none"> • den Lernenden klar zu machen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutze machen können; den Schüler/innen in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenen Europas konkret aufzuzeigen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten; ihnen die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt zu erklären, so dass sie als Schulabgänger/innen Informationen über Ausbildungsgänge einordnen und ihren weiteren Werdegang sinnvoll planen können • die Jugendlichen zu befähigen, Europa als Ganzes zu sehen und enger zusammenzuwachsen; identitätsstiftend zu unterrichten, so dass die Schüler/innen sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet als Europäer verstehen <p>P4/3-E I-K35 Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Chancen/organisatorischen Spielräume des neuen Bildungsplans für die Entwicklung eines europäischen Schulprofils zu nutzen
E36a I	1	98	Auslandserfahrung und Kontakt zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland	<div>Erfahrungswissen</div> <div>Kontakte</div>	<div>K8</div> <div>K11</div>	
E36a I	1	99	die Bereitschaft, mittels des eigenen	professionelles Selbstverständnis	K32	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Vorbilds auf die Schüler/innen zu wirken			<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen auszuloten • Netzwerke zu knüpfen (z.B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen • Sponsoring anzuwerben, um Begegnungen finanziell zu unterstützen • das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europaorientierte Projekte erhalten können
E36a I	1	100	verstärkte Sozialfähigkeit und verstärkte Kommunikationsfähigkeit (einschließlich der Muttersprache und des Umgangs miteinander) sowie die Fähigkeit, dies den Schüler/innen zu vermitteln	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • verstärkt und ausgeweitet (einschließlich des Umgangs miteinander) [Nr. 100, 144] • aufgabenspezifisch [Nr. 123] • um im Umgang mit den Partner/innen des europäischen Auslandes schnell zu spüren, welche Körpersprache, Umgangsformen üblich sind, und sich zum einen selbst anpassen und zum anderen dies vermitteln zu können [Nr. 144] • Sprachkompetenz (verstärkt auch in der Muttersprache) [Nr. 69, 100, 143] • Toleranz [Nr. 148] • Durchsetzungsvermögen [Nr. 91] • Zuverlässigkeit [Nr. 176] 	K19	P4/3-E I-K36 fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln • ein gewisses Leistungsniveau für alle Schüler/innen zu erreichen; Fremdsprachen so zu vermitteln, dass sich die Lernenden in der bzw. den Fremdsprachen bewegen können; alle Schüler/innen zu befähigen, sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen
E36a I	1	101	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Kultur anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	

E36a I	1	102	die Fähigkeit, die Chancen/ organisatorischen Spielräume des neuen Bildungsplans für die Entwicklung eines europäischen Schulprofils zu nutzen	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen	K35	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenunterricht zu erteilen, der das freie, spontane Sprechen und die Sprachanwendung betont, so dass das Lernen nachhaltig stattfindet; mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern <p>P4/3-E I-K37 Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihnen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten mittels Zuverlässigkeit, Können, Leistungswille, Flexibilität, Lernbereitschaft etc. sowie für die Bedeutung dieser Qualitäten in der Konkurrenzsituation von
E36a I	1	103	ein berufliches Selbstverständnis, das neben den studierten Fächern fächerverbindende, -übergreifende und fachfremde Arbeitsbereiche bzw. Themen einschließt, in denen die europäische Dimension zum Tragen kommt	professionelles Selbstverständnis	K32	
E36a I	1	104	Teamfähigkeit für die Zusammenarbeit mit den Kolleg/innen innerhalb des Faches und fächerübergreifend (allgemein und in den Fächerverbünden des neuen Bildungsplans), um erstens gemeinsam nachzudenken, wie bei den Schüler/innen eine Europaorientierung zu erreichen ist, um zweitens Konsens über die europäische Dimension an der Schule zu finden, um sie drittens als Unterrichtsprinzip konsequent in allen Fächern zu vertreten und um viertens mit Kolleg/innen Umsetzungsideen, -methoden etc. auszutauschen	<p>Teamfähigkeit: um</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten [Nr. 121] • mit den Kolleg/innen innerhalb des Faches und fächerübergreifend (allgemein und in den Fächerverbünden des neuen Bildungsplans) zusammenzuarbeiten [Nr. 104] • Konsens über die europäische Dimension an der Schule zu finden und sie als Unterrichtsprinzip konsequent in allen Fächern zu vertreten [Nr. 104] • gemeinsam nachzudenken, wie bei den Schüler/innen eine Europaorientierung zu erreichen ist, 	K20	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> • und mit Kolleg/innen Umsetzungs-ideen, -methoden etc. auszutauschen [Nr. 104] • allgemein [Nr. 191] 		<p>Arbeitnehmer/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen • den Schüler/innen ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass ihr einziges „Kapital“ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen • den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln <p>P4/3-E I-K38 Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h.</p>
E36a I	2	105	die Fähigkeit, auf das gesellschaftliche Umfeld (z.B. Schule im ländlichen/dörflichen Raum) einzugehen, die Eltern und die Schulgemeinde einzubeziehen, sie von der Zielsetzung und Lebensnotwendigkeit zu überzeugen, europäisch zu denken, und die Kinder und Jugendlichen zur Mobilität zu befähigen und sie zu motivieren, sich gemeinsam dafür zu engagieren (z.B. bei Elternfesten)	Empathiefähigkeit Kooperationsfähigkeit Überzeugungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • die Eltern und die Schulgemeinde von der Zielsetzung und Lebensnotwendigkeit zu überzeugen, europäisch zu denken, und die Kinder und Jugendlichen zur Mobilität zu befähigen und sie zu motivieren, sich gemeinsam dafür zu engagieren [Nr. 105] • den Schüler/innen Engagement als Lebenseinstellung überzeugend vorzuleben [Nr. 224] 	K26 K30 K21	<ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen • die Schüler/innen zu Offenheit, Einfühlungsvermögen, Verständnis, Toleranz und vor allem zu ‚Grenzoffenheit‘ zu erziehen
E36a I	2	106	die Fähigkeit zur Durchführung von Originalbegegnungen: Schülerbegegnungen, Elternbegegnungen, Begegnungen der Schulgemeinden, Schulfahrten zu europäischen Zielen, COMENIUS- Projekten etc.	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K24	
E36a I	2	107	die Fähigkeit zur Durchführung medialer Begegnungen: mit den neuen Medien fachunabhängig Kontakte zu Schulen in Europa zu	Medienkompetenz	K5	

			pflegen und mit anderen Partnern in Europa zu kommunizieren			<ul style="list-style-type: none"> einen negativen Umgang mit interkulturellen Erfahrungen bei Schüler/innen aufzufangen bei den Schüler/innen Teamfähigkeit zu fördern die Fähigkeit, den Schüler/innen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen den Schüler/innen verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen; ihnen Lernkompetenz zu vermitteln alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen den Schüler/innen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen zu erziehen
E36a I	2	108	die Fähigkeit, Sponsoring anzuwerben, um die genannten Begegnungen finanziell zu unterstützen	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen	K35	
E12a I	1	109	Fachwissen über Europa als historischen Raum, als gegenwärtigen politischen Raum, als Wirtschaftsraum und als Kulturraum	interkulturelles Wissen	K18	
E12a I	1	110	im Fall dass sie die Europakompetenz mit einer europäischen Sprache verbinden, Sprachkompetenz dergestalt, dass sie die Sprache exzellent sprechen	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> allgemein [Nr. 39, 89] exzellentes Sprechen [Nr. 110] in mehreren Fremdsprachen [Nr. 75] dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht [Nr. 135] sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können [Nr. 136] sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann [Nr. 134] anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (z.B. in E-Mails) 	K22	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefe [Nr. 187]		<ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen
E12a I	1	111	große Offenheit gegenüber Europa als Gesamtes	Offenheit	K6	
E12a I	1	112	Fachkompetenz bezüglich der eigenen Kultur	interkulturelles Wissen	K18	
E12a I	1	113	Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> eigenes Interesse an dem, was die Lehrkraft vermittelt [Nr. 5] die Schüler/innen über das breite Thema Europa zu informieren [Nr. 62] Freude, Schüler/innen etwas mitzuteilen von der eigenen Kultur und von dem Eingebundensein in einen größeren europäischen Kontext [Nr. 113] bei den Schüler/innen für den Europagedanken zu werben [Nr. 154] Freude an der Vermittlung/am Unterrichten; Lust daran, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen an die Schüler/innen weiterzugeben, ohne – aufgrund des teilweisen Desinteresses der Schüler/innen – zu resignieren [Nr. 6, 61] 	K23	P4/3-E I-K39 Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen schulart-, schulstufen-, themen- und aufgabenspezifisch; übergreifende fachliche Kompetenzen einer guten Lehrkraft eigenes tiefes Verständnis dessen, was sie vermittelt, so dass sie auf Schüler-rückfragen antworten kann die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) im Unterricht verwenden naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse

E12a I	1	114	Fähigkeit, den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K36	P4/3-E I-K40 Leistungsorientierung
E12a I	1	115	Überzeugungsfähigkeit der eigene Person	Persönlichkeit	K9	
E12a I	1	116	die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> • die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen [Nr. 162] • die Fähigkeit zur Durchführung von Originalbegegnungen: Schülerbegegnungen, Elternbegegnungen, Begegnungen der Schulgemeinden, Schulfahrten zu europäischen Zielen, COMENIUS-Projekte etc. [Nr. 106] • Organisationsfähigkeit, um Schüler/innen verschiedener Nationalitäten in Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen (im grenznahen Raum und nach Möglichkeit auch außerhalb) [Nr. 218] • sich um die Teilnahme an geeigneten Angeboten zu bewerben [Nr. 73] • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten; dort handlungsorientiert zu unterrichten [Nr. 116, 159] 	K24	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E12a I	1	117	Offenheit gegenüber anderen Menschen	Offenheit	K6	
E12a I	1	118	Wissen über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen: über <ul style="list-style-type: none"> die Lernvorgänge im Gehirn [Nr. 120] das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft) [Nr. 118] 	K25	
E12a I	1	119	hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen (u.a. um von dem/der Schüler/in auszugehen)	Empathiefähigkeit: hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen <ul style="list-style-type: none"> Verständnis für Kinder und Jugendliche in ihrem aktuellen Lebensraum [Nr. 55] um von dem/der Schüler/in auszugehen [Nr. 119] um auf das gesellschaftliche Umfeld (z.B. Schule im ländlichen/dörflichen Raum) einzugehen [Nr. 105] um sich einzufühlen in die Schwierigkeiten der Schüler/innen im Umgang mit der interkulturellen Erfahrung als auch um sich einzufühlen in die andere Kultur und letztlich um die 	K26	

				Unterschiedlichkeiten gegenüber den Schüler/innen zu begründen und aufzuarbeiten, damit es nicht zu einer Ablehnung der anderen Menschen kommt [Nr. 142] • Einfühlungsvermögen [Nr. 87]	
E12a I	1	120	Wissen über die Lernvorgänge im Gehirn (insb. beim Spracherwerb)	entwicklungs- und lernprozessbezogenes Wissen	K25
E12a I	1	121	Mündigkeit, mit weniger Vorgaben zurechtzukommen und das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte im Team zu gestalten auf der Ebene des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft	Mündigkeit: • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen [Nr. 121] • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten [Nr. 121] • auf den Ebenen Unterricht, Organisation, Schulentwicklung und Öffnung der Schule in die Gesellschaft [Nr. 121]	K27
				Teamfähigkeit	K26
E38a I	1	122	an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz bzw. Handlungskompetenz in ethischer Verantwortung sowie ein Berufsethos	an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz [Nr. 122]	K28
				professionelles Selbstverständnis	K32
E38a I	1	123	aufgabenspezifische fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen: Insbesondere die erforderlichen fachlichen und methodischen Kompetenzen unterscheiden	Sachkompetenz	K39
				Methodenkompetenz	K18

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			sich je nach Schulart, -stufe, Thema etc.			
				Sozial- und Kommunikationsfähigkeit	K19	
				personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin [Nr. 176] • Pünktlichkeit [Nr. 176] • Durchhaltevermögen, Ausdauer [Nr. 176] • gutes Benehmen [Nr. 176] • aufgabenspezifisch [Nr. 123] • all jene, die eine gute Lehrkraft braucht [Nr. 138] 	K29	
E38a I	1	124	Kooperationskompetenz: das gemeinsame Finden, Tragen und Einhalten abgestimmter Konzepte. Diese Kompetenz sei zwingend nötig wegen der aktuellen Innovationen im Bildungsbereich (Vorgaben in Form von Standards im 2-Jahres-Rhythmus, Kontingenzstundentafel, externe und interne Evaluation). Hingegen würde heute Kooperation zwar von der Mehrzahl der Lehrkräfte als erstrebenswert bejaht, jedoch lediglich als Austausch von Arbeitsblättern verstanden, wobei die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei bleibe	Kooperationsfähigkeit: um <ul style="list-style-type: none"> • die Umsetzung der europäischen Dimension mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) abzustimmen [Nr. 131, 124] • abgestimmte Konzepte gemeinsam zu tragen und einzuhalten (statt lediglich Arbeitsblätter auszutauschen und die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei zu lassen) [Nr. 124] • außerschulische Partner, Expert/innen, Gäste aus Lehreraustauschen, die Eltern und die 	K30	

				<p>Schulgemeinde in den Unterricht etc. einzubeziehen [Nr. 20, 105, 160, 196]</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit außerschulischen Bildungsanbietern Kontakt aufzunehmen [Nr. 73] • im Hinblick auf Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg/innen aus dem europäischen Ausland – u.a. um ihnen das örtliche Spezifikum des Öffnungsprozesses (der Region zur europäischen Entwicklung hin) verständlich zu machen [Nr. 207] 		
E38a I	1	125	<p>Evaluationskompetenz: Sie setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen, als förderliches Vorhalten eines Spiegels. Hingegen sei heute der Begriff Evaluation für viele Lehrkräfte wenig bekannt oder vorwiegend negativ besetzt</p>	<p>Evaluationskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen [Nr. 16] • setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen und als förderliches Vorhalten eines Spiegels [Nr. 125] 	K31	
E38a I	1	126	<p>klare und geordnete Vorstellung von ihrer beruflichen Zuständigkeit (Tätigkeitsfelder und Zeitbudget): ein</p>	<p>professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein klares Rollenverständnis und 	K32	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			<p>strukturiertes Bild von ihrer Zuständigkeit, von ihren Tätigkeiten und davon, womit sie wie viel Zeit verbringen. Dieser Überblick würde den Lehrkräften helfen, professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen (wie z.B. BLL) in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/ Zuständigkeiten verorten können und so erkennen, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist. Heute könne die Mehrzahl der Lehrkräfte jedoch ihre berufliche Zuständigkeit nicht klar beschreiben und reagiere auf Weiterentwicklungen häufig mit Sätzen wie „Oh je, noch was Neues, das ich zusätzlich leisten soll!“</p>	<p>ein Berufsethos [Nr. 56, 122]</p> <ul style="list-style-type: none"> klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (einschließlich des Überblicks, mit welchen Tätigkeiten die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist [Nr. 126] das Selbstverständnis, sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren und neben den studierten Fächern fächerverbindende, -übergreifende und fachfremde Arbeitsbereiche bzw. Themen einzuschließen, in denen die europäische Dimension zum Tragen kommt; im alltäglichen Schulunterricht den Europagedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema zu machen 		

				<ul style="list-style-type: none"> • [Nr. 38, 103, 145] ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur [Nr. 132] • die Einstellung, dass das Fördern • und Begleiten von Veränderungsprozessen (Veränderung von Verhalten, Einstellung, Lebenshaltung, Stil etc. von Schüler/innen) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist [Nr. 37] • die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler/innen zu wirken [Nr. 99, 197] • die Bereitschaft, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben [Nr. 74] 		
E38a I	2	127	das Bewusstsein, dass die nächste Generation Europa stärker als zusammenwachsende Einheit erleben wird als jede Generation davor (gemeinsame Währung und Verfassung, gemeinsamer Außenminister, anderer Arbeitsmarkt, europäisch oder auch international anerkannte Zertifikate im Sinne einer „Bildungswährung“)	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • das Bewusstsein, dass die nächste Generation Europa stärker als zusammenwachsende Einheit erleben wird als jede Generation davor [Nr. 127] • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Real-schüler/innen im Anschluss an 	K33	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				ihren ersten Schulabschluss [Nr. 183] <ul style="list-style-type: none"> der Anforderungen, die die Berufsausbildung und -praxis/ Arbeitsleben an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen – (nach Möglichkeit) aus eigener Anschauung und Erfahrung; Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung (d.h. Mitarbeit in einem in- und einem ausländischen Betrieb) [Nr. 184, 186, 209] 		
E13a I	1	128	die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen, im Bewusstsein zu haben und für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen	Sachkompetenz	K39	
				Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E13a I	1	129	das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln: d.h. <ul style="list-style-type: none"> Schüler/innen für Europa zu sensibilisieren und bei ihnen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. anhand von Projekttagen, Schüleraustauschmaßnahmen mit 	K34	

			sehr wohl die Region sein)	<p>anderen Ländern, Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen) [Nr. 81, 195]</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen die Zielsprachenländer näher zu bringen und ihr Interesse daran zu wecken; ihnen die Kultur anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind; die Jugendlichen zu befähigen, Verständnis für die Eigenarten der verschiedenen europäischen Länder und für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa zu entwickeln, und sich in die jeweiligen politischen, wirtschaftlichen u.a. Zusammenhänge hineinzudenken [Nr. 50, 51, 93, 101, 222] • ein für Schüler/innen erlebbares Verständnis und Überzeugtsein von der Vielfalt Europas; einen persönlichen Bezug zum Thema in die Unterrichtsgestaltung einzubringen; den Umgang mit anderen Kulturen in der Schule als Chance anzusehen 		
--	--	--	----------------------------	--	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>[Nr. 19, 80, 215]</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei der Themenwahl bereit und fähig zu sein, die Schülerinteressen zu beachten; die Offenheit, dass die Schüler/innen immer wieder Themen selbst wählen dürfen [Nr. 1, 2] • Unterricht aufzufassen und zu gestalten, „als wäre man mitten drin“; Arbeitsformen zu verwenden, die dem/der Schüler/in das Gefühl geben, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein; den Fremdsprachenunterricht stark auf die Zielsprachenländer zu beziehen; Projekte (z.B. COMENIUS) durchzuführen, um das Schülerinteresse zu wecken; die Schüler/innen in einer multikulturell/ international zusammengesetzten Schülergruppe an Aufgaben zusammenwirken lassen; Studienfahrten durchzuführen, in denen für die Schüler/innen Interessantes eingebunden wird, von dem sie das Gefühl haben, dass es ihnen etwas bringt; in theoretischer und möglichst praktischer Form die Kultur einzelner euro- 		

			<p>päischer Länder, das alltägliche Leben der dortigen Bürger/innen, ihre Kleidungsstücke, Ernährungsweisen, Sitten und Lebensgewohnheiten sowie einzelne Städte einzubeziehen [Nr. 4, 22, 25, 50, 51, 52, 222]</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht; in den Unterricht einzubeziehen, was sich in der Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen bewegt und verändert [Nr. 158, 192] • die Schüler/innen bei der Teilnahme an europabezogenen Wettbewerben gut zu betreuen; den Erwerb international anerkannter Fremdsprachenzertifikate zu fördern [Nr. 47, 64] • die Aufgabe darzustellen, dass Europa errungen werden muss, weil es noch nicht gesichert ist; das Mit- und Gegeneinander der Entwicklungen in Europa zu verdeutlichen, indem die Lehrkraft die Themen in Musik, Kunst, Philosophie und (deutscher) Literatur, die die europäische 		
--	--	--	---	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>Dimension besonders verdeutlichen, akzentuiert und ihre Ursprünge in und Folgen für Europa darstellt (Ausgangspunkt kann dabei sehr wohl die Region sein); die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege und christliche, jüdische und moslemische Tradition für Unterricht und Erziehung ständig zu nutzen; bestimmte Schnittpunkte/Umbruchszeiten der Geschichte herauszustellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird [Nr. 128, 129, 130, 156]</p> <ul style="list-style-type: none"> den Lernenden klar zu machen, dass Europa für jedermann da ist und alle sich Europa zu Nutzen machen können; den Schüler/innen in Teilperspektiven gemeinsame Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenden Europas konkret aufzuzeigen; ihnen darzustellen, welche Möglichkeiten sich ihnen in Europa bieten; ihnen die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt zu erklären, 		

				<p>so dass sie als Schulabgänger/innen Informationen über Ausbildungsgänge einordnen und ihren weiteren Werdegang sinnvoll planen können [Nr. 82, 83, 211, 220]</p> <ul style="list-style-type: none"> die Jugendlichen zu befähigen, Europa als Ganzes zu sehen und enger zusammenzuwachsen; identitätsstiftend zu unterrichten, so dass die Schüler/innen sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet als Europäer verstehen [Nr. 51, 155] 		
E13a I	1	130	bestimmte Schnittpunkte/ Umbruchszeiten der Geschichte herausstellen, weil hier die europäische Dimension besonders sichtbar wird	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E13a I	1	131	diese Umsetzung der europäischen Dimension in Abstimmung mit den anderen Fächern (Fachinhalten und -kolleg/innen) zu betreiben	Kooperationsfähigkeit	K30	
E13a I	1	132	ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur und für die von der Muttersprache bedingte Sichtweise der Welt zu haben	professionelles Selbstverständnis	K32	
				interkulturelles Wissen	K18	
E13a I	1	133	die Gefährdungen, die vom europäischen Imperialismus ausgingen, zu kennen und die Umsetzung der	interkulturelles Wissen	K18	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38	
E13a I	2	134	sprachlich so gebildet zu sein, dass man nach kurzer Zeit im Land in die dortige Landessprache zur Verständigung wechseln kann	zielsprachliche Kompetenz	K22	
E13a I	2	135	in der Lage zu sein, dass jeder in seiner Muttersprache spricht und man die Gesprächspartner versteht	zielsprachliche Kompetenz	K22	
E13a I	2	136	sich inner- und außerhalb Europas auf Englisch als Verkehrssprache in Wort und Schrift verständigen zu können	zielsprachliche Kompetenz	K22	
E13a I	2	137	alle Schüler/innen zu befähigen, sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K36	
E39a I	1	138	all jene Kompetenzen, die eine gute Lehrkraft im fachlichen und personalen Bereich braucht	Sachkompetenz	K39	
				personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden	K29	
E39a I	1	139	Begeisterung, denn Europäisierung und globales Denken bedeute eine Öffnung über den Heimatgedanken, der Stabilität gibt, hinaus für das weitere Umfeld	Überzeugtsein von Europa	K10	

E39a I	1	140	eigene Erfahrung im europäischen Ausland, aber zumindest intensive Beschäftigung mit seinen kulturellen Dimensionen	Erfahrungswissen	K8
				interkulturelles Wissen	K18
E39a I	1	141	die Kompetenz, einen negativen Umgang mit interkulturellen Erfahrungen bei Schüler/innen aufzufangen	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38
E39a I	1	142	sehr hohe Empathie, sowohl um sich einzufühlen in die Schwierigkeiten der Schüler/innen im Umgang mit der interkulturellen Erfahrung als auch um sich einzufühlen in die andere Kultur und letztlich die Unterschiedlichkeiten gegenüber den Schüler/innen zu begründen und aufzuarbeiten, damit es nicht zu einer Ablehnung der anderen Menschen kommt	Empathiefähigkeit	K26
E39a I	1	143	Sprachkompetenz	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit	K19
E39a I	1	144	ausgeweitete soziale Kompetenz für den Umgang mit den Partner/innen des europäischen Auslandes, um z.B. schnell zu spüren, welche Körpersprache, Umgangsformen üblich sind, und sich zum einen selbst anpassen und zum anderen dies vermitteln zu können	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit	K19
E24 I	1	145	ein berufliches Selbstverständnis, das sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als	professionelles Selbstverständnis	K32

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Lehrkraft für Europa definiert			
E24 I	1	146	eine tiefe Überzeugung vom Europagedanken	Überzeugtsein von Europa	K10	
E24 I	1	147	das Wissen, dass Europa als <i>entente cordiale</i> bislang weder überall noch auf Dauer verlässlich gegeben ist	interkulturelles Wissen	K18	
E24 I	1	148	Toleranz	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit	K19	
E24 I	1	149	die Bereitschaft zum Engagement (z.B. in einem Ehrenamt) für die Völkerverständigung aufgrund ihrer friedensstiftenden Perspektive	Einsatzbereitschaft	K7	
E24 I	1	150	Wissen über Europa i.S.v. Grundkenntnissen in dem Maße, dass die Lehrkraft den Nachrichten über Europa folgen kann	interkulturelles Wissen	K18	
E24 I	1	151	ein gewisses Maß an Institutionenkenntnis (einschließlich der Befugnisse von z.B. der Europäischen Kommission, dem Europäischen Parlament)	interkulturelles Wissen	K18	
E24 I	1	152	die Fähigkeit, Netzwerke zu knüpfen (z.B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen: <ul style="list-style-type: none"> • die Chancen/organisatorischen Spielräume des neuen Bildungsplans für die Entwicklung eines europäischen Schulprofils zu nutzen [Nr. 102] • Rahmenbedingungen auszuloten [Nr. 40] 	K35	

				<ul style="list-style-type: none"> Netzwerke zu knüpfen (z.B. über die Ausübung eines Ehrenamts), um in europäischen Institutionen Handelnde persönlich zu kennen [Nr. 152] Sponsoring anzuwerben, um Begegnungen finanziell zu unterstützen [Nr. 108] das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europaorientierte Projekte erhalten können [Nr. 163] 		
E24 I	1	153	eigene Erfahrungen aus Lehreraustauschen	Erfahrungswissen	K8	
E24 I	1	154	die Motivation, bei den Schüler/innen für den Europagedanken zu werben	Motivation	K23	
E24 I	1	155	die Fähigkeit, identitätsstiftend zu unterrichten, so dass die Schüler/innen sich mit Europa identifizieren und sich im entsprechenden Wissen begründet als Europäer verstehen	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E24 I	1	156	die Fähigkeit, den Schüler/innen zu vermitteln, dass Europa noch nicht gesichert ist, sondern errungen werden muss	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E24 I	1	157	die Fähigkeit, die Schüler/innen zum Mittun/Engagement im zusammenwachsenden Europa zu motivieren	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E24 I	1	158	die Fähigkeit, den Schüler/innen in altersgemäßer Form Hintergrundinformationen zu geben über das, was aktuell am Schulort in Bezug auf Europa in der Zeitung steht	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E24 I	1	159	die Fähigkeit, handlungsorientiert zu unterrichten, u.a. an außerschulischen Lernorten	didaktische Kompetenz	K1	
				Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K24	
E24 I	2	160	die Fähigkeit, Expert/innen in den Unterricht einzubeziehen	Kooperationsfähigkeit	K30	
E24 I	2	161	die Fähigkeit, mit den Schüler/innen vielfältige Medien zu Europa und insb. die neuen Medien intensiv zu besprechen	Medienkompetenz	K5	
E24 I	2	162	die Bereitschaft, Schüleraustausche durchzuführen	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K24	
E24 I	2	163	das Wissen, woher und wie Schulen finanzielle Mittel für europaorientierte Projekte erhalten können	Fähigkeit, Ressourcen zu erschließen	K35	
E25 I	1	164	die Fähigkeit, anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern	fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen Freude am Erlernen einer anderen Sprache zu vermitteln [Nr. 114] ein gewisses Leistungsniveau für alle Schüler/innen zu erreichen; Fremdsprachen so zu vermitteln, dass sich die Lernenden in der 	K37	

				<p>bzw. den Fremdsprachen bewegen können; alle Schüler/innen zu befähigen, sich in der Muttersprache und in Englisch verständigen zu können: ihre Sprachbarrieren im Verstehen und Sich-verständlich-Machen abzubauen [Nr. 46, 137, 221]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenunterricht zu erteilen, der das freie, spontane Sprechen und die Sprachanwendung betont, so dass das Lernen nachhaltig stattfindet; mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) [Nr. 44, 45, 194] • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 198] • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern [Nr. 164] 		
--	--	--	--	--	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E25 I	1	165	eigene Auslandsaufenthalte in Arbeits- und Weiterbildungskontexten und die aus dieser persönlichen Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung	Erfahrungswissen	K8	
E25 I	1	166	die Fähigkeit, Schüler/innen zu motivieren, immer Neues lernen, andere Regionen besuchen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen	<div>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren</div> <div>die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern</div>	<div>K4</div> <div>K16</div>	
E25 I	1	167	die Fähigkeit, den Schüler/innen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Bedeutung von Zuverlässigkeit, Leistungswille, Lernbereitschaft, Auslandserfahrung und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen	<div>die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: d.h.</div> <ul style="list-style-type: none"> ihnen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt (im Vergleich zur behüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten mittels Zuverlässigkeit, Können, Leistungswille, Flexibilität, Lernbereitschaft etc. sowie für die Bedeutung dieser Qualitäten in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen [Nr. 167, 174] den Schüler/innen sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt 	K37	

				zu verdeutlichen [Nr. 173] <ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass ihr einziges ‚Kapital‘ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen [Nr. 171] den Schüler/innen die Bedeutung fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln [Nr. 179] 		
				die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K16	
E25 I	1	168	die Fähigkeit, den Schüler/innen Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h. <ul style="list-style-type: none"> die Umsetzung der europäischen Dimension in der Schule als Erziehung zur Toleranz anstatt als Versuch der Europäisierung der Welt zu verstehen [Nr. 133] die Schüler/innen zu Offenheit, Einfühlungsvermögen, Verständnis, Toleranz und vor allem zu ‚Grenzoffenheit‘ zu erziehen [Nr. 88, 93, 180] einen negativen Umgang mit interkulturellen Erfahrungen bei 	K38	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/innen aufzufangen [Nr. 141] • bei den Schüler/innen Teamfähigkeit zu fördern [Nr. 200] • den Schüler/innen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen [Nr. 169] • den Schüler/innen verschiedenartige Methoden zu vermitteln, sich Wissen anzueignen; ihnen Lernkompetenz zu vermitteln [Nr. 78, 223] • alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten [Nr. 197] • für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 198] • den Schüler/innen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen [Nr. 170] • die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu 		

				unterstützen [Nr. 181] • die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen zu erziehen [Nr. 180] • den Schüler/innen Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen [Nr. 168]		
E25 I	1	169	die Fähigkeit, den Schüler/innen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38	
E25 I	1	170	die Fähigkeit, den Schüler/innen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. zum einen die fachlichen Voraussetzungen und zum anderen die persönliche Motivation, Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38 K4	
E25 I	1	171	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu vermitteln, d.h. ein Bewusstsein, dass ihr einziges „Kapital“ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und durchzuführen	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K4 K37	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen			
E25 I	2	172	die Fähigkeit, den Schüler/innen die hohe Bedeutung, die im Berufsleben eigenen Auslandserfahrungen zukommt, aufzuzeigen und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen	die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K16	
E25 I	2	173	die Fähigkeit, den Schüler/innen sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K37	
E25 I	2	174	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Notwendigkeit deutlich zu machen, sich in dem Betrieb, in dem sie später beschäftigt sind, mit Zuverlässigkeit, Können, Lernwille, Flexibilität etc. eine Position zu erarbeiten	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K37	
E26a I	1	175	fachliche Kompetenz und Leistungsorientierung	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> im Unterrichtsfach, in dessen Rahmen über Europa informiert wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu erteilen [Nr. 63, 175] schulart-, schulstufen-, themen- und aufgabenspezifisch; übergrei- 	K39	

				<p>fende fachliche Kompetenzen einer guten Lehrkraft [Nr. 123, 138]</p> <ul style="list-style-type: none"> eigenes tiefes Verständnis dessen, was sie vermittelt, so dass sie auf Schülerrückfragen antworten kann [Nr. 7] die Trias griechische Kultur, römische Rechtspflege sowie christliche, jüdische und moslemische Tradition zu kennen und im Bewusstsein zu haben [Nr. 128] aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem Tagesgeschehen) im Unterricht zu verwenden [Nr. 18] naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse [Nr. 182] 		
				Leistungsorientierung [Nr. 175]	K40	
E26a I	1	176	die personalen Kompetenzen Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutes Benehmen	personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden Sozial- und Kommunikationsfähigkeit	K29 K19	
E26a I	1	177	die methodische Kompetenz, den Unterricht interessant zu gestalten	didaktische Kompetenz	K1	
E26a I	1	178	Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen	K2	
E26a I	1	179	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K37	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln			
E26a I	1	180	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen sowie zu Einfühlungsvermögen und Toleranz zu erziehen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38	
E26a I	1	181	die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38	
E26a I	1	182	naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse und die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an Naturwissenschaften zu wecken	Sachkompetenz	K39	
				die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	
E26a I	1	183	gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss	Systemkenntnis	K33	
E26a I	1	184	Kenntnis der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung, d.h. anhand eines mindestens 6-monatigen Betriebspraktikums, nach Möglichkeit im Ausland	Systemkenntnis	K33	
				Erfahrungswissen	K8	

E26a I	1	185	auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge	interkulturelles Wissen	K18	
E40a I	1	186	Kenntnis – nach Möglichkeit aufgrund eigener Erfahrung – der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt	Systemkenntnis	K33	
				Erfahrungswissen	K8	
E40a I	1	187	anwendungs-/praxisbezogene Fremdsprachenkompetenz einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (z.B. in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen)	zielsprachliche Kompetenz	K22	
E40a I	1	188	Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insbesondere der Umgangsformen	interkulturelles Wissen	K18	
E40a I	1	189	Medienkompetenz, weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (z.B. bei virtuellen Meetings)	Medienkompetenz	K5	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
E40a I	1	190	Mobilität derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat	Mobilität	K14	
				Erfahrungswissen	K8	
E40a I	1	191	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit	K20	
E40a I	1	192	vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule, um zu erleben und in den Unterricht einzubeziehen, was sich dort bewegt und verändert	Kontakte	K11	
				Erfahrungswissen	K8	
				die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E40a I	1	193	Fortbildungsbereitschaft	Lernbereitschaft	K12	
E40a I	2	194	die Fähigkeit, mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft)	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K36	
E40a I	2	195	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen)	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E40a I	2	196	die Fähigkeit, Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen	Kooperationsfähigkeit	K30	

			Ländern mittels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen	Medienkompetenz	K5
E40a I	2	197	die Fähigkeit, alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten, indem die Lehrkraft als Vorbild wirkt und neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht integriert (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS sendet und Hausaufgaben im Web bereitstellt)	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38
				professionelles Selbstverständnis	K32
				Medienkompetenz	K5
E40a I	2	198	die Fähigkeit, eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren und zu nutzen für das inhaltliche, sprachliche, interkulturelle und informationstechnische Lernen der Schüler/innen	Einsatzbereitschaft	K7
				fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K36
				die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38
E40a I	2	199	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Mobilität zu fördern anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (mindestens für mehrere Wochen)	die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K16
E40a I	2	200	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Teamfähigkeit zu fördern u.a. indem sie Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K38
				Offenheit	K6
E27a I	1	201	ein großes Maß an Aufgeschlossenheit zum einen für die Situation des	Offenheit	K6

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Lebens jetzt und heute in ihrer Region und zum anderen für die Notwendigkeit, ihren Raum zur europäischen Entwicklung hin spezifisch zu öffnen			
E27a I	1	202	die eigene Auseinandersetzung mit nationalen, europäischen und internationalen Rahmenbedingungen und Realitäten in den Ressorts, in denen sie ihre Fähigkeiten sehen, bzw. in den Fächern, die sie studiert haben	Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K17	
E27a I	1	203	die Bereitschaft, aus ihrer Kraft einen persönlichen Beitrag zu dieser Öffnung zu leisten	Einsatzbereitschaft	K7	
E27a I	1	204	die Fähigkeit, den jeweiligen Bildungsbedarf zu erkennen, um die Jugend in Kompetenz zu setzen für diese neue Welt	Fähigkeit, individuell zu fördern	K3	
E27a I	1	205	die Haltung, dass lebenslanges Lernen in allen Lebens- und Lehrthemen ständiges Bemühen erfordert	Lernbereitschaft	K12	
E27a I	1	206	im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche das Bewusstsein, welches berufliche Selbstverständnis Kolleg/innen aus den verschiedenen europäischen Ländern mitbringen, wenn sie in Deutschland unterrichten, und in welche Erfahrungswelt hinein sie sich	interkulturelles Wissen	K18	

			entwickeln können		
E27a I	1	207	im Hinblick auf zukünftig häufiger stattfindende Lehreraustausche eine Einführungs- und Begleitungsbereitschaft gegenüber den Kolleg/innen aus dem europäischen Ausland – u.a. um ihnen das örtliche Spezifikum des (o.g.) Öffnungsprozesses (zur europäischen Entwicklung) verständlich zu machen	Kooperationsfähigkeit	K30
E27a I	1	208	die Fähigkeit, auch Schüler/innen, die ins duale System gehen wollen, zu Auslandsaufenthalten zu ermutigen	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K16
E27a I	1	209	Verständnis für die Wirtschaft auf der Grundlage eigener Erfahrung: zeitlich begrenzte Mitarbeit in einem deutschen Wirtschaftsunternehmen derart, dass die Lehrkräfte eingebunden sind in Arbeitsprozesse, Betriebsabläufe und in die Kette Information – Willensbildung – Entscheidungsprozess, sowie anschließend ein Praktikum im Ausland	Systemkenntnis	K33
				Erfahrungswissen	K8
E27a I	2	210	die Fähigkeit zur Persönlichkeitsbildung u.a. auf der Grundlage eines Vergleichs eigener Erfahrungen im europäischen Ausland mit dortiger Begleitungs- und Bildungskompetenz	Persönlichkeit	K9
E27a I	2	211	die Fähigkeit, den Schüler/innen in Teilperspektiven gemeinsame	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Betroffenheiten und Vorzüge des zusammenwachsenden Europas konkret aufzuzeigen			
E41 I	1	212	Europaverständnis	interkulturelles Wissen	K18	
E41 I	1	213	Wissen über die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt (z.B. über das gestufte Bachelor-/Mastersystem)	interkulturelles Wissen	K18	
E41 I	1	214	eine persönliche Ausstrahlung der Begeisterung und des Optimismus für Europa	Überzeugtsein von Europa	K10	
E41 I	1	215	ein profundes Wissen über Europa: eine für Schüler/innen erlebbare Überzeugung von und Verständnis für die Unterschiede der europäischen Kulturen (z.B. beim Umgang mit dem Studium) aufgrund der eigenen Auseinandersetzung mit einigen exemplarischen Kulturen der EU-Mitgliedsstaaten und Beitrittsländer	interkulturelles Wissen	K18	
				Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
				Überzeugtsein von Europa	K10	
E41 I	1	216	die Bereitschaft und Fähigkeit, sich selbst permanent Wissen anzueignen und den Spaß am ständigen Lernen nicht zu verlieren	Lernbereitschaft	K12	
E41 I	1	217	unternehmerisches Denken	Reflexionsvermögen	K13	
E41 I	1	218	Organisationsfähigkeit und Einsatzbereitschaft, um Schüler/innen verschiedener Nationalitäten in	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K24	
				Einsatzbereitschaft	K7	

			Teams an Projekten zusammenarbeiten zu lassen (im grenznahen Raum und nach Möglichkeit auch außerhalb)			
E41 I	1	219	die Fähigkeit, den Schüler/innen Inhalte und Kompetenzen immer so zu vermitteln (z.B. praxis- und projektbezogen), dass es den Lernenden genug Spaß machte, um motiviert dabeizubleiben	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K4	
E41 I	1	220	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Harmonisierungsbestrebungen im europäischen Bildungsmarkt (z.B. über das gestufte Bachelor-/ Mastersystem) zu erklären, so dass sie als Schulabgänger/innen Informationen über Ausbildungsgänge einordnen und ihren weiteren Werdegang sinnvoll planen können	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	
E41 I	1	221	die Fähigkeit, den Schüler/innen Fremdsprachen so zu vermitteln, dass sich die Lernenden in der bzw. den Fremdsprachen bewegen können	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K36	
E41 I	1	222	die Fähigkeit, den Schüler/innen Verständnis für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa zu vermitteln, indem sie in einer multikulturell/international zusammengesetzten Schülergruppe an	Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K34	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Aufgaben zusammenwirken			
E41 I	1	223	die Fähigkeit, den Schüler/innen Lernkompetenz und -motivation (einschließlich der Haltung, dass Lernen eine Chance sei und Freude mache) zu vermitteln	Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K38/ K4	
E41 I	2	224	die Fähigkeit, den Schüler/innen Engagement als Lebenseinstellung überzeugend und ansteckend vorzuleben	Überzeugungsfähigkeit Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K21/ K4	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-E I

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-F I**

(Lehrerkompetenzen für BLL an Realschulen)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von P4/3-F I (Lehrerkompetenzen für BLL an Realschulen)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
F42 I	1	1	fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs	Fachkompetenz im Sachfach	K24	<p>P4/3-F I-K1 Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, konsequent Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten • Freude an Materialsuche und -erstellung • Kenntnis von Kriterien dafür, ob gefundene Materialien geeignet sind zu erkennen und zu bewerten, wie das zu verwendende fremdsprachliche Material sinnvoll verändert (z.B. reduziert) werden kann • Unterrichtsmedien für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten • zu erkennen und zu bewerten, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann • ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, zu erklären und zu besprechen • mit Materialien zu arbeiten, die mit Materialien zu arbeiten, die Bild
F42 I	1	2	großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
F42 I	1	3	Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen	Methodenkompetenz	K23	
F42 I	1	4	die Fähigkeit zum Einsatz wechselnder Sozialformen (Gruppenarbeit, Lernzirkel, selbständige Informationsbeschaffung, eigenständige Texterstellung, Visualisierung durch Schüler/innen, Präsentationen etc.)	didaktische Kompetenz	K21	
F42 I	1	5	die Fähigkeit zur für die Schüler/-innen ansprechenden Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und -medien	didaktische Kompetenz	K21	
				Medienkompetenz	K1	
F42 I	1	6	Kompetenz für anschauliches Arbeiten mit Materialien (z.B. mit Folien, mutter- oder zielsprachlichen Filmen, Modellen, Karten, Statistiken, thematischen Karten, Diagrammen), die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen; das anschauliche Arbeiten muss dergestalt sein, dass Schüler/innen	Medienkompetenz:	K1	
				<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, konsequent Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten [Nr. 51] • Freude an Materialsuche und -erstellung [Nr. 102] • Kenntnis von Kriterien dafür, ob gefundene Materialien geeignet 		

			<p>sich zu den Medien äußern können und auch der hohe Anteil an visuellen Lernertypen berücksichtigt wird</p>	<p>sind [Nr. 60]</p> <ul style="list-style-type: none"> • zu erkennen und zu bewerten, wie das zu verwendende fremdsprachliche Material sinnvoll verändert (z.B. reduziert) werden kann [Nr. 98] • Unterrichtsmedien für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten [Nr. 5] • zu erkennen und zu bewerten, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann [Nr. 99] • ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, zu erklären und zu besprechen [Nr. 22] • mit Materialien anschaulich zu arbeiten, so dass Schüler/innen sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden [Nr. 6] • zielsprachliche Lernmaterialien bereitzustellen und keine deutschsprachigen Lehrmaterialien einzusetzen [Nr. 23, 28] • zu erkennen und zu bewerten, wie fremdsprachliches Material in den Unterricht gut einzubinden ist [Nr. 100] • im Umgang mit den neuen Medien (z.B. dem Internet) [Nr. 16; 		<p>und Sprache in besonderem Maße verknüpfen</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit Materialien anschaulich zu arbeiten, so dass Schüler/innen sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden • zielsprachliche Lernmaterialien bereitzustellen und keine deutschsprachigen Lehrmaterialien einzusetzen • zu erkennen und zu bewerten, wie fremdsprachliches Material in den Unterricht gut einzubinden ist • im Umgang mit den neuen Medien (z.B. dem Internet) • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (zum Beispiel bei virtuellen Meetings) • mittels Videokonferenz Expert/innen aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen • neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS zu senden und Hausaufgaben im Web bereitzustellen)
--	--	--	---	--	--	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				60] • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (zum Beispiel bei virtuellen Meetings) [Nr. 124] • mittels Videokonferenz Expert/innen aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 131] • neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS zu senden und Hausaufgaben im Web bereitzustellen) [Nr. 132]		P4/3-F I-K2 Evaluationskompetenz: • setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen und als förderliches Vorhalten eines Spiegels • Bereitschaft, den eigenen Unterricht mit dem gesunden Menschenverstand auszuwerten • erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und warum P4/3-F I-K3 Empathiefähigkeit: • hohes Maß gegenüber den Menschen (u.a. um von dem/der Schüler/in auszugehen) • für die Lernsituation der Schüler/innen (um ihr Leistungsvermögen einzuschätzen)
F42 I	1	7	ein großes Repertoire an Arbeitsformen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen	didaktische Kompetenz	K21	P4/3-F I-K4 professionelles Selbstverständnis: • ein Berufsethos • klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (einschließlich des Überblicks, mit welchen Tätigkei-
F42 I	1	8	zielsprachliche Kompetenz, allerdings dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet (im Idealfall auch studiert)	zielsprachliche Kompetenz	K5	

						ten
F42 I	1	9	die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren	zielsprachliche Kompetenz	K5	<p>die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen (wie z.B. BLL) in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifikation mit BLL, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache • Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler/innen zu wirken • trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts <p>P4/3-F I-K5 zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • positive Einstellung zum Sprachfach • dem Fachwissen und den Arbeits-
F42 I	1	10	einen großen Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen	zielsprachliche Kompetenz	K5	
F42 I	1	11	didaktische Kenntnisse (welche Materialien setze ich wie ein, didaktische Reduktion etc.)	didaktische Kompetenz	K21	
F42 I	2	12	ein erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und warum	Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen und als förderliches Vorhalten eines Spiegels [Nr. 80] • Bereitschaft, den eigenen Unterricht mit dem gesunden Menschenverstand auszuwerten [Nr. 105] • erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und warum [Nr. 12] 	K2	
F42 I	2	13	Empathie für die Lernsituation der Schüler/innen (was können sie, was	Empathiefähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • hohes Maß gegenüber den Men- 	K3	

			<p>können sie verstehen und was können sie versprachlichen, was kann ich als Antwort auf eine Lehrerfrage von ihnen erwarten etc.)</p>	<p>schen (u.a. um von dem/der Schüler/in auszugehen) [Nr. 74]</p> <ul style="list-style-type: none"> • für die Lernsituation der Schüler/innen (um ihr Leistungsvermögen einzuschätzen) [Nr. 13] 		<p>weisen nachgeordnet und im Idealfall auch studiert</p> <ul style="list-style-type: none"> • vor allem eine gute Beherrschung der Zielsprache; sie steht im Vordergrund der Anforderungen
--	--	--	--	---	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
F42 I	2	14	Zurückhaltung im Redeanteil während des Unterrichts (z.B. anhand von offenen Fragen) – das sei nicht einfach aufgrund der doppelten Kompetenz (Sachfach und Zielsprache) der Lehrkraft	<p>professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Berufsethos [Nr. 77] • klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (einschließlich des Überblicks, mit welchen Tätigkeiten die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen (wie z.B. BLI) in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist [Nr. 81] • Identifikation mit BLI, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache [Nr. 47] • die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler/innen zu wirken [Nr. 43; 132] • trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts [Nr. 14] 	K4	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz in der Zielsprache • die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung); denken und handeln können in der anderen Sprache; Sicherheit in der Sprache; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen kann • vor allem die Fremdsprache anwendungsbezogen (statt in ihrer Theorie) beherrschen, insb. mündlich kommunizieren und authentisch sprechen können; anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (zum Beispiel in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen) • in der Fremdsprache (als Vermittlungssprache für Sachinhalte) „fit“ sein; besser als für den Fremdsprachenunterricht; derart, dass sie weitgehend fehlerfrei sprechen kann – wegen der Vorbildfunktion der Lehrersprache;

F42 I	2	15	die Bereitschaft, viel Zeit zu investieren in die Unterrichtsvorbereitung und die Materialerstellung	Einsatzbereitschaft	K17	<p>Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch • ausreichend, um Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) und Fachsprache zu reduzieren/ vereinfachen auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren und so, dass der Sachverhalt in guter Umgangssprache dargestellt werden kann • zielsprachlicher Fachwortschatz/ -vokabular und großer Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen <p>P4/3-F I-K6 Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie immer wieder zu motivieren und ihre Motivation zu erhalten mittels des eigenen Engagements, der Begeisterung, Überzeugungskraft, Begeisterungsfähigkeit und des Transfers in die zielsprachliche Welt • sie zu ermutigen, zu motivieren und sanft zu zwingen, sich in der Zielsprache zu äußern und eigene Texte vorzutragen
F42 I	2	16	Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien	Medienkompetenz	K1	
F43 I	1	17	bessere Fremdsprachenkenntnisse als für den Fremdsprachenunterricht	zielsprachliche Kompetenz	K5	
F43 I	1	18	so gut über das Thema informiert zu sein, dass sie Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
F43 I	1	19	hohe Wachsamkeit dafür, ob sie die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht, und dementsprechende Sensibilität bei der Notengebung	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
				Fähigkeit zur Leistungsbewertung	K9	
F43 I	1	20	methodische Fähigkeit, im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen zu geben, z.B. Plakate, die die Schüler/innen erstellen, oder Referate, die sie halten	didaktische Kompetenz	K21	
F43 I	1	21	methodische Fähigkeit, im Unterricht Zeit zu geben, um Schülerreferate und -plakate ausführlich nachzubespochen	didaktische Kompetenz	K21	
F43 I	1	22	methodische Fähigkeit, ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu	Medienkompetenz	K1	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
			erstellen, zu erklären und zu besprechen			<ul style="list-style-type: none"> • ihr Interesse am Fach (insb. an den Naturwissenschaften) zu wecken <p>P4/3-F I-K7 Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Prinzipien und Grundsätze des BLL zu verstehen; über gute Konzepte für BLL, die eine Zertifizierung einschließen, zu verfügen • integrativen Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug zu vertreten, weil die Schüler/innen ohne Erfahrungen mit BLL die Fremdsprache lediglich als Lerngegenstand, nicht aber als Kommunikationsmittel für das Erlernen von Sachinhalten kennen • die Fremdsprache in die von ihr unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>); das Sach- und Sprachlernen zusammenzuführen • in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht; die Grenze zu erkennen, welche Inhalte (z.B. stark emotional Besetztes) doch besser in der Muttersprache
F43 I	1	23	methodische Fähigkeit, zielsprachliche Lernmaterialien bereitzustellen	Medienkompetenz	K1	
F43 I	1	24	methodische Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben	Fähigkeit zur Leistungsbewertung	K9	
F43 I	1	25	methodische Fähigkeit, insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F43 I	2	26	Begeisterungsfähigkeit	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	
F43 I	2	27	einen authentischen Gebrauch der Zielsprache (<i>Near native</i> -Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung)	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein [Nr. 120] • positive Einstellung zum Sprachfach [Nr. 47] • dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet und im Idealfall auch studiert [Nr. 8] • vor allem eine gute Beherrschung der Zielsprache; sie steht im Vordergrund der Anforderungen [Nr. 95, 96, 139] • Fachkompetenz in der Zielsprache [Nr. 48] 	K5	

			<ul style="list-style-type: none"> • die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near-native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung); denken und handeln können in der anderen Sprache; Sicherheit in der Sprache; so hoch, dass die Lehrkraft die Sprache als Medium nutzen kann [Nr. 27, 61, 136, 139] • vor allem die Fremdsprache anwendungsbezogen (statt in ihrer Theorie) beherrschen, insb. mündlich kommunizieren und authentisch sprechen können; anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (zum Beispiel in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen) [Nr. 54, 122] • in der Fremdsprache (als Vermittlungssprache für Sachinhalte) ‚fit‘ sein; besser als für den Fremdsprachenunterricht; derart, dass sie weitgehend fehlerfrei sprechen kann – wegen der Vorbildfunktion der Lehrersprache; Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht [Nr. 17, 82, 91, 	<p>zu behandeln sind; sprachlich und inhaltlich zu reduzieren, damit die Schüler/innen in der Zielsprache folgen können</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit Verständnis dafür, dass die Schüler/innen im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht • insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht • stärker zu strukturieren und stärker zu visualisieren, damit die Schüler/innen in der Zielsprache folgen können • mit Materialien zu arbeiten, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen • Schüler/innen anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden • P4/3-F I-K8 Kompetenz für
--	--	--	--	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				139] • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch [Nr. 78] • ausreichend, um Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) und Fachsprache zu reduzieren/vereinfachen auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren, und so, dass der Sachverhalt in guter Umgangssprache dargestellt werden kann [Nr. 9, 96] • zielsprachlicher Fachwortschatz/-vokabular und großer Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen [Nr. 10, 88, 139]		lernortübergreifenden Unterricht: d.h. • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten • Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen P4/3-F I-K9 Fähigkeit zur Leistungsbewertung: • Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen • gegenüber dem/der Schüler/in Fehlertoleranz in der Zielsprache üben; den Unterricht so durchzuführen, dass „nicht (...) die Kinder dadurch gehemmt sind, dass sie etwas Falsches sagen (...)“, sondern das die Lehrkraft „auch mal was stehen lässt, was im Moment vielleicht nicht perfekt ist (...), zumindest am Anfang“ • psychologisch geschicktes Korrekturverhalten; sprachlich fehlerhafte Schüleräußerungen indirekt zu korrigieren
F43 I	2	28	konsequentes Festhalten an der Einsprachigkeit, Ermutigen und sanftes Zwingen der Schüler/innen, sich in der Zielsprache zu äußern, und das Vermeiden von deutschsprachigen Lehrmaterialien	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: • sie immer wieder zu motivieren und ihre Motivation zu erhalten mittels des eigenen Engagements, der Begeisterung, Überzeugungskraft, Begeisterungsfähigkeit und des Transfers in die zielsprachliche Welt [Nr. 26, 52, 57, 137] • sie zu ermutigen, zu motivieren	K19 K6	

				und sanft zu zwingen, sich in der Zielsprache zu äußern und eigene Texte vorzutragen [Nr. 28, 33] <ul style="list-style-type: none"> • ihr Interesse am Fach (insb. an den Naturwissenschaften) zu wecken [Nr. 116] 		<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilität bei der Notengebung im Hinblick darauf, ob die Lehrkraft die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht • in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben
				Medienkompetenz	K1	
F43 I	2	29	die Fähigkeit, in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h. <ul style="list-style-type: none"> • die Prinzipien und Grundsätze des BLL zu verstehen; über gute Konzepte für BLL, die eine Zertifizierung einschließen, zu verfügen [Nr. 59, 84] • integrativen Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug zu vertreten, weil die Schüler/innen ohne Erfahrungen mit BLL die Fremdsprache lediglich als Lerngegenstand, nicht aber als Kommunikationsmittel für das Erlernen von Sachinhalten kennen [Nr. 56] • die Fremdsprache in die von ihr unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>); das Sach- und Sprachlernen zusammenzuführen [Nr. 64, 89] 	K7	P4/3-F I-K10 Zielklarheit: <ul style="list-style-type: none"> • über die übergeordnete Zielsetzung von BLL • ein Bewusstsein zu haben, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten und nicht die Zielsprache selbst • den Anspruch, die Ziele des Sachfaches und das Sachfachthema in den Vordergrund/das Zentrum des BLL/Unterrichts zu stellen und stärker zu gewichten als das Sprachlernen • den Unterricht so durchzuführen, dass „die Grammatik nicht im Vordergrund steht“ P4/3-F I-K11 Begeisterung: <ul style="list-style-type: none"> • Freude am Unterrichten • Eigenmotivation für BLL • für das jeweilige Unterrichtsthema, damit der „Funke“ zu den

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> • in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht; die Grenze zu erkennen, welche Inhalte (z.B. stark emotional Besetztes) doch besser in der Muttersprache zu behandeln sind; sprachlich und inhaltlich zu reduzieren, damit die Schüler/innen in der Zielsprache folgen können [Nr. 29, 93, 94] • mit Verständnis dafür, dass die Schüler/innen im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen [Nr. 63] • hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht [Nr. 19] • insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht [Nr. 25] • stärker zu strukturieren und stärker zu visualisieren, damit die Schüler/innen in der Zielsprache folgen können [Nr. 93] 		<ul style="list-style-type: none"> • während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal • mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet zu haben • nach Möglichkeit Studium des Sach- und des Sprachfaches • Erleben dessen, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt <p>P4/3-F I-K13 Kontakte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule • zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland <p>P4/3-F I-K14 Sozial- und Kommunikationsfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verstärkt (einschließlich der Muttersprache und des Umgangs miteinander)

				<ul style="list-style-type: none"> • mit Materialien zu arbeiten, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen [Nr. 6] • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 133] • Schüler/innen anzuleiten, ihre Zielsprache bei Präsentationen, Referaten etc. anzuwenden [Nr. 145] 		<p>Schüler/innen „überspringt“</p> <ul style="list-style-type: none"> • um die Schüler/innen zu motivieren und das BLL konsequent durchzuführen <p>P4/3-F I-K12 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auslandserfahrung; längerer Aufenthalt im Zielsprachenland • ein mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland • aufgabenspezifische Sozialkompetenz
F43 I	2	30	Kompetenz für die Durchführung von Schüleraustauschen in Zielsprachenländer	<p>Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten [Nr. 71] • Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen [Nr. 30] 	K8	<p>P4/3-F I-K15 Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, sich die fremde zielsprachliche Welt zu erschließen • den Schüler/innen die Kulturen anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind • bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (zum Beispiel: Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und
F45 I	1	31	die Fähigkeit, den Unterricht so durchzuführen, dass „die Grammatik nicht im Vordergrund steht und die Kinder dadurch gehemmt sind, dass sie etwas Falsches sagen (...), denn am Anfang kostet das freie Vortragen schon Überwindung“, sondern dass die Lehrkraft „auch mal was stehen lässt, was im Moment vielleicht nicht perfekt ist(...), zumindest am Anfang“	<p>Zielklarheit</p> <p>Fähigkeit zur Leistungsbewertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen [Nr. 115] • gegenüber dem/der Schüler/in Fehlertoleranz in der Zielsprache zu üben; den Unterricht so durchzuführen, dass „nicht (...) die Kinder dadurch gehemmt sind, 	<p>K10</p> <p>K9</p>	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				<p>dass sie etwas Falsches sagen (...)“, sondern dass die Lehrkraft „auch mal was stehen lässt, was im Moment vielleicht nicht perfekt ist (...), zumindest am Anfang“ [Nr. 31, 92]</p> <ul style="list-style-type: none"> • psychologisch geschicktes Korrekturverhalten; sprachlich fehlerhafte Schüleräußerungen indirekt zu korrigieren [Nr. 50, 59] • Sensibilität bei der Notengebung im Hinblick darauf, ob die Lehrkraft die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht [Nr. 19] • in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben [Nr. 24] 		<p>zu entsprechenden Informationsquellen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • für das interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen <p>P4/3-F I-K16 Mündigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten auf den Ebenen des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft die Freiräume des neuen Bildungsplans zu nutzen für BLL-Unterrichtszeit und -themen
F45 I	1	32	die Fähigkeit, das Sachfachthema ins Zentrum des Unterrichts zu rücken und stärker zu gewichten als das Sprachlernen	<p>Zielklarheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • über die übergeordnete Zielsetzung von BLL [Nr. 46] • ein Bewusstsein zu haben, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten und nicht die Zielsprache selbst [Nr. 62] • den Anspruch, die Ziele des Sachfaches und das 	K10	<p>P4/3-F I-K17 Einsatzbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich besonders, generell überdurchschnittlich zu engagieren • mitreißendes Engagement • viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung zu investieren • viele Lernmaterialien

				Sachfachthema in den Vordergrund/das Zentrum des BLL/Unterrichts zu stellen und stärker zu gewichten als das Sprachlernen [Nr. 32, 90] • den Unterricht so durchzuführen, dass „die Grammatik nicht im Vordergrund steht“ [Nr. 31]		(Arbeitsblätter etc.) selbst zu erstellen P4/3-F I-K18 Standvermögen: insbesondere wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht
F45 I	1	33	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu ermutigen und zu motivieren, in der Zielsprache zu sprechen und eigene Texte vorzutragen	Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	P4/3-F I-K19 Konsequenz: • beim Durchführen des BLL und auf der Basis von Begeisterung und Überzeugungskraft • beim Festhalten an der Einsprachigkeit
F45 I	1	34	selbst begeistert zu sein für das jeweilige Unterrichtsthema, damit der „Funke zu den Schülerinnen überspringt“	Begeisterung: • Freude am Unterrichten [Nr. 104] • Eigenmotivation für BLL [Nr. 47] • für das jeweilige Unterrichtsthema, damit der „Funke zu den Schüler/innen überspringt“ [Nr. 34] • um die Schüler/innen zu motivieren und das BLL konsequent durchzuführen [Nr. 57]	K11	• Durchhaltevermögen und Beharrlichkeit (insbesondere wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht)
F45 I	1	35	die Fähigkeit, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (insb. Sozialformen) und vielfältiger vorzugehen als im herkömmlichen Unterricht	didaktische Kompetenz	K21	P4/3-F I-K20 Lernbereitschaft: • Interesse am eigenen Lernen • Fortbildungsbereitschaft; Bereitschaft, sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen
F45 I	1	36	die Fähigkeit, die Bedeutung von Muttersprachler/innen im Unterricht zu sehen und ihre Einbindung	Kooperationsfähigkeit	K32	• dem Fortbildungsbedarf eigenständig zu begegnen (z.B. mittels <i>books on tape</i> oder Auslandsaufenthalten)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
			auf einer regelmäßigen Basis zu organisieren			<ul style="list-style-type: none"> sich Fachsprache/-wortschatz/-vokabular anzueignen (z.B. mittels Auslandsaufenthalten, Hospitationen im Unterricht des Zielsprachenlandes) <p>P4/3-F I-K21 didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> der Sprachkompetenz nachgeordnet offene Unterrichtsformen zu praktizieren erkundendes und erfahrendes Lernen zu realisieren den Unterricht interessant zu gestalten Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (insb. Sozialformen) und vielfältiger vorzugehen als im herkömmlichen Unterricht großes Repertoire an Arbeitsformen, um spontanauf Schüleräußerungen einzugehen wechselnde Sozialformen einzusetzen Unterrichtsinhalte für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten den Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und
F45 I	1	37	sich besonders zu engagieren	Einsatzbereitschaft	K17	
F36b I	1	38	interkulturelles Denken und Handeln	interkulturelle Fähigkeit	K25	
F36b I	1	39	Offenheit für das Andere/Fremde und die Bereitschaft, das Fremde in den Mittelpunkt des eigenen Denkens zu stellen	Offenheit	K27	
				interkulturelle Fähigkeit	K25	
F36b I	1	40	eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit, Toleranz und Offenheit in der Kommunikation	interkulturelle Fähigkeit	K25	
				Offenheit	K27	
F36b I	1	41	Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes	interkulturelle Fähigkeit	K25	<ul style="list-style-type: none"> wechelnde Sozialformen einzusetzen Unterrichtsinhalte für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten den Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und
F36b I	1	42	Auslandserfahrung und Kontakt zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> Auslandserfahrung; längerer Aufenthalt im Zielsprachenland [Nr. 42, 139] ein mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland [Nr. 118] 	K12	

				<ul style="list-style-type: none"> • während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet zu haben [Nr. 125] • nach Möglichkeit Studium des Sach- und des Sprachfaches [Nr. 48] • Erleben dessen, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert [Nr. 127] • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt [Nr. 121] 		<p>anderen Medien)</p> <ul style="list-style-type: none"> • welche Materialien wie einzusetzen sind, wie didaktische Reduktion anzuwenden ist etc. • im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen zu geben (z.B. Plakate, Referate) • im Unterricht Zeit zu geben, um Schülerreferate und -plakate ausführlich nachzubespochen • ein integratives, als Spirale verlaufendes Muster von Unterrichtsprozessen verinnerlicht zu haben, das von Alltagserfahrungen mit dem sachfachlichen Gegenstand ausgeht, darauf problemorientierte Unterrichtselemente wie Experimente etc. aufbaut, diese in Modelle überführt und sie zuletzt wiederum auf deren Verankerung im Alltag bezieht (integrative Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug)
				<p>Kontakte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule [Nr. 127] • zu Lehrkräften und Schulen im europäischen Ausland [Nr. 42] 	K13	<p>P4/3-F I-K22 Überzeugungsfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • der eigene Person • um die Schüler/innen zu motivieren und das BLL konsequent durchzuführen
F36b I	1	43	die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler/innen zu wirken	professionelles Selbstverständnis	K4	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
F36b I	1	44	verstärkte Sozialfähigkeit und verstärkte Kommunikationsfähigkeit (einschließlich der Muttersprache und des Umgangs miteinander) sowie die Fähigkeit, dies den Schüler/innen zu vermitteln	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • verstärkt (einschließlich der Muttersprache und des Umgangs miteinander) [Nr. 44] • aufgabenspezifische Sozialkompetenz [Nr. 78] 	K14	<ul style="list-style-type: none"> • insbesondere wenn das schulische Umfeld dem BiL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht P4/3-F I-K23 Methodenkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch • in sachfachtypischen Arbeitsweisen • methodische Fachkompetenzen, um zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende fremdsprachliche Material methodisch angemessen ist, wie es sinnvoll verändert (z.B. reduziert) werden kann, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann und wie es in den Unterricht gut einzubinden ist • über Informationsbeschaffungsmethoden zu verfügen (Wissen, wo Informationsmaterialien wie zu finden sind)
				Fähigkeit, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen zu vermitteln	K38	
F36b I	1	45	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Kultur anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind	Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln: d.h. <ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen die Möglichkeit zu geben, sich die fremde zielsprachige Welt zu erschließen [Nr. 138] • den Schüler/innen die Kulturen anderer Länder verständlich zu vermitteln, obwohl sie der Landessprache nur wenig oder nicht mächtig sind [Nr. 45] • bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (zum Beispiel: Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und 	K15	P4/3-F I-K24 Fachkompetenz im Sachfach:

				zu entsprechenden Informationsquellen) [Nr. 130] • für das interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 133]			
F36b I	4	46	Klarheit über die übergeordnete Zielsetzung von BLL	Zielklarheit	K10		
F36b I	4	47	Eigenmotivation für und Identifikation mit BLL, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache sowie eine positive Einstellung zu Sach- und Sprachfach	Begeisterung professionelles Selbstverständnis Fachkompetenz im Sachfach zielsprachliche Kompetenz	K41 K4 K24 K5		
F36b I	4	48	Fachkompetenz im Sachfach, in der Zielsprache und in der Landeskunde der Zielsprachenländer, nach Möglichkeit auf der Grundlage des Studiums des Sach- und des Sprachfaches	Fachkompetenz im Sachfach zielsprachliche Kompetenz interkulturelle Fähigkeit Erfahrungswissen	K24 K5 K25 K12		
F36b I	4	49	die Fähigkeit, die Freiräume des neuen Bildungsplans für Unterrichtszeit und -themen zum BLL zu nutzen	Mündigkeit: • mit weniger Vorgaben zurechtzukommen [Nr. 76] • das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte zu gestalten [Nr. 76] • auf den Ebenen des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der	K16		<ul style="list-style-type: none"> • allgemein • positive Einstellung zum Sachfach • fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs; ein Sachfachstudium ist nicht erforderlich, weil Lehrkräfte sich im Sachkontext des bilingual zu unterrichtenden Faches gut auskennen; sehr gut zu sein im Fachwissen und in der Fachdidaktik; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen • großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; so gut über das Thema informiert zu sein, dass sie Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse • sich in die Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				Schule in die Gesellschaft [Nr. 76] • die Freiräume des neuen Bildungsplans zu nutzen für BIL-Unterrichtszeit und -themen [Nr. 49]		<ul style="list-style-type: none"> • einzuarbeiten • zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende fremdsprachliche Material inhaltlich angemessen ist, wie es sinnvoll verändert (z.B. reduziert) werden kann, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann und wie es in den Unterricht gut einzubinden ist • abhängig von der Güte des zur Verfügung stehenden Materials
F36b I	4	50	Methodenkompetenz (einschließlich psychologisch geschickten Korrekturverhaltens)	Methodenkompetenz Fähigkeit zur Leistungsbewertung	K23 K9	P4/3-F I-K25 interkulturelle Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • interkulturell zu denken und zu handeln • Bereitschaft, das Fremde in den Mittelpunkt des eigenen Denkens zu stellen • eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit und Toleranz • Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes; Fachkompetenz in der Landeskunde der Zielsprachenländer
F36b I	4	51	die Bereitschaft, konsequent Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten – zum Teil gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern	Medienkompetenz Fähigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln	K1 K41	
F36b I	4	52	die Fähigkeit, mittels eigenen Engagements die Schüler/innen immer wieder zu motivieren	Einsatzbereitschaft: • sich besonders, generell überdurchschnittlich zu engagieren [Nr. 37, 148] • mitreißendes Engagement [Nr. 52] • viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung zu investieren [Nr. 15] • viele Lernmaterialien (Arbeitsblätter etc.) selbst zu erstellen [Nr. 143] Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K17 K6	

F36b I	4	53	Stand- und Durchhaltevermögen, Überzeugungskraft und Beharrlichkeit insbesondere wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht	Standvermögen: insbesondere wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht [Nr. 53]	K18	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insbesondere der Umgangsformen • zu vergleichen aufgrund erstens des Wissens, wie in der anderen Sprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und zweitens aufgrund von Kulturwissen und -verständnis • Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders in ausländischen Betrieben, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb)
				Konsequenz: <ul style="list-style-type: none"> • beim Durchführen des BLL und auf der Basis von Begeisterung und Überzeugungskraft [Nr. 57] • beim Festhalten an der Einsprachigkeit [Nr. 28] • Durchhaltevermögen und Beharrlichkeit (insbesondere wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht) [Nr. 53] 	K19	
				Überzeugungsfähigkeit	K22	
F46 I	1	54	vor allem die Fremdsprache anwendungsbezogen (statt in ihrer Theorie) beherrschen, insb. mündlich kommunizieren und authentisch sprechen können	zielsprachliche Kompetenz	K5	<ul style="list-style-type: none"> • zum Transfer in die zielsprachliche Welt, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren • in der fremden zielsprachigen Welt das Lernen der Schüler/innen zu organisieren
F46 I	1	55	sich die Fachsprache aneignen (z.B. durch Auslandsaufenthalte, Hospitationen im Unterricht des Zielsprachenlandes)	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • Interesse am eigenen Lernen [Nr. 107] • Fortbildungsbereitschaft; Bereitschaft, sich BLL-spezifische 	K20	P4/3-F I-K26 fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Fremdsprachendidaktik, die die neuen Erkenntnisse

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzueignen [Nr. 87, 128] <ul style="list-style-type: none"> • dem Fortbildungsbedarf eigenständig zu begegnen (z.B. mittels <i>books on tape</i> oder Auslandsaufenthalten) [Nr. 87, 103] • sich Fachsprache/-wortschatz/-vokabular anzueignen (z.B. mittels Auslandsaufenthalten, Hospitationen im Unterricht des Zielsprachenlandes) [Nr. 55, 139] 		der Hirnforschung zu Grunde legt <ul style="list-style-type: none"> • Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit • vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler/innen für die Kommunikation im BLL zu fördern • mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in über-raschenden Situationen zu trainieren (zum Beispiel mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft)
F46 I	1	56	der Sprachkompetenz nachgeordnet ein integratives, als Spirale verlaufendes Muster von Unterrichtsprozessen verinnerlicht zu haben, das von Alltagserfahrungen mit dem sachfachlichen Gegenstand ausgeht, darauf problemorientierte Unterrichtselemente wie Experimente etc. aufbauen, diese in Modelle überführen und sie zuletzt wiederum auf deren Verankerung	didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • der Sprachkompetenz nachgeordnet [Nr. 56] • offene Unterrichtsformen zu praktizieren [Nr. 58] • erkundendes und erfahrendes Lernen zu realisieren [Nr. 138] • den Unterricht interessant zu gestalten [Nr. 111] • Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (insb. Sozialformen) und vielfältiger vorzugehen als im herkömmlichen Unterricht [Nr. 35] • großes Repertoire an Arbeitsformen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen [Nr. 7] 	K21	P4/3-F I-K27 Offenheit: <ul style="list-style-type: none"> • grundsätzlich „in jeder Richtung“ und Neugier • für das Andere/Fremde • gegenüber anderen Menschen • in der Kommunikation als Grundeinstellung • die Schüler/innen Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben zu lassen • in Schule und Unterricht ein Stück weit den Realitätsbezug reinzuholen, das einzubeziehen, was sich

			<p>im Alltag beziehen; dieser integrative Ansatz mit spiralförmigem Verlauf und explizitem Alltagsbezug sei besonders wichtig, weil die Schüler/innen ohne Erfahrungen mit BLL die Fremdsprache lediglich als Lerngegenstand, nicht aber als Kommunikationsmittel für das Erlernen von Sachinhalten kennen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wechselnde Sozialformen einzusetzen [Nr. 4] • Unterrichtsinhalte für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten [Nr. 5] • den Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und anderen Medien) [Nr. 142] • welche Materialien wie einzusetzen sind, wie didaktische Reduktion anzuwenden ist etc. [Nr. 11] • im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen zu geben (z.B. Plakate, Referate) [Nr. 20] • im Unterricht Zeit zu geben, um Schülerreferate und -plakate ausführlich nachzubespochen [Nr. 21] • ein integratives, als Spirale verlaufendes Muster von Unterrichtsprozessen verinnerlicht zu haben, das von Alltagserfahrungen mit dem sachfachlichen Gegenstand ausgeht, darauf problemorientierte Unterrichtselemente wie Experimente etc. aufbaut, diese in Modelle überführt und sie zuletzt wiederum auf deren Verankerung im Alltag bezieht (integrativer Ansatz mit spiralförmigem Verlauf 	<p>in der Welt nach der Schule, der Arbeitswelt und in anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule bewegt und verändert</p> <p>P4/3-F I-K28 lernprozessbezogenes Wissen: über das Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache • zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb • im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht des Unterrichtsthal- tens ausgehend von der Lehrkraft <p>P4/3-F I-K29 Teamfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein • mit den Kolleg/innen und dem/der Kolleg/in vom anderen Fach zusammenzuarbeiten • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten <p>P4/3-F I-K30 an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz</p> <p>P4/3-F I-K31 aufgabenspezifische personale Kompetenzen</p>
--	--	--	--	--	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				und explizitem Alltagsbezug) [Nr. 56]		P4/3-F I-K32 Kooperationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> abgestimmte Konzepte gemeinsam zu finden, zu tragen und einzuhalten (statt lediglich Arbeitsblätter auszutauschen und die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei zu lassen) Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen die Bedeutung von Muttersprachler/innen im Unterricht zu sehen und ihre Einbindung auf einer regelmäßigen Basis zu organisieren P4/3-F I-K33 Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen Neues zu erproben und Probleme zu erkennen Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren Experimentierfreude eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren P4/3-F I-K34 Fähigkeit zu einer effek-
				Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F46 I	1	57	über Begeisterung und Überzeugungskraft verfügen und damit zum einen die Schüler/innen motivieren und zum anderen das BLL konsequent durchführen	Begeisterung	K11	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	
				Konsequenz	K19	
				Überzeugungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> der eigenen Person [Nr. 70] um die Schüler/innen zu motivieren und das BLL konsequent durchzuführen [Nr. 57] insbesondere wenn das schulische Umfeld dem BLL keinen hohen Stellenwert zumisst bzw. darüber kein Konsens im Kollegium und in den schulischen Gremien besteht [Nr. 53] 	K22	
F46 I	1	58	offene Unterrichtsformen praktizieren und den Schüler/innen	didaktische Kompetenz	K21	
			zutrauen, die Fremdsprache zu benutzen, um sich miteinander über Unterrichtsinhalte zu unterhalten	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen	K34	

						tiven Beziehung mit den
F46 I	1	59	die Prinzipien und Grundsätze des BLL (wie z.B. das indirekte Korrigieren von sprachlich fehlerhaften Schüleräußerungen) verstehen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	Schüler/innen:
				Fähigkeit zur Leistungsbewertung	K9	<ul style="list-style-type: none"> Grundhaltung zu den Schüler/innen, dass diese mehr können, als man ihnen im schulischen Raum gegenwärtig zutraut

F46 I	1	60	über Informationsbeschaffungsmethoden verfügen (Umgang mit dem Internet, wissen, wo Informationsmaterialien zu finden sind, Kenntnis von Kriterien dafür, ob gefundene Materialien geeignet sind)	<p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allgemein [Nr. 50] • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch [Nr. 78] • in sachfachtypischen Arbeitsweisen [Nr. 3] • methodische Fachkompetenzen, um zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende fremdsprachliche Material methodisch angemessen ist, wie es sinnvoll verändert (z.B. reduziert) werden kann, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann und wie es in den Unterricht gut einzubinden ist [Nr. 97, 98, 99, 100] • über Informationsbeschaffungsmethoden zu verfügen (wissen, wo Informationsmaterialien wie zu finden sind) [Nr. 60] 	K23	<ul style="list-style-type: none"> • den Schüler/innen zuzutrauen, die Fremdsprache zu benutzen, um sich miteinander über Unterrichtsinhalte zu unterhalten • Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen <p>P4/3-F I-K35 Leistungsorientierung</p> <p>P4/3-F I-K36 personale Sekundärtugenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin • Pünktlichkeit • Durchhaltevermögen, Ausdauer <p>P4/3-F I-K37 Zuverlässigkeit</p> <p>P4/3-F I-K38 Fähigkeit, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen zu vermitteln: Schüler/innen zu erziehen zu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozial- und Kommunikationsfähigkeit (einschließlich der Muttersprache und des Umgangs miteinander) • Toleranz, Zuverlässigkeit, gutem Benehmen und Einfühlungsvermögen
-------	---	----	---	---	-----	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				Medienkompetenz	K1	<ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit (u.a. indem die Schüler/innen Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben) • Disziplin, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer <p>P4/3-F I-K39 Systemkenntnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • der Anforderungen, die die Berufsausbildung und -praxis/das Arbeitsleben an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen – (nach Möglichkeit) aus eigener Anschauung und Erfahrung • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln <p>P4/3-F I-K40 Mobilität</p> <p>P4/3-F I-K41 Fähigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln:</p>
F12b I	4	61	so hohe zielsprachliche Kompetenz, dass sie die Sprache als Medium nutzen kann	zielsprachliche Kompetenz	K5	
F12b I	4	62	ein Bewusstsein, das Sachfach (in der Zielsprache) zu unterrichten und nicht die Zielsprache selbst	Zielklarheit	K10	
F12b I	4	63	Verständnis dafür, dass die Schüler/innen im bilingualen Unterricht sowohl den Inhalt als auch die Sprache parallel lernen müssen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F12b I	4	64	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zusammenzuführen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F12b I	4	65	Sachkenntnis in Gestalt eines größeren und gefestigteren Tiefenwissens, das die Lehrkraft im Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der anderen Sprache und somit auf einem anderen Zugangsweg erworben hat	Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein [Nr. 109] • positive Einstellung zum Sachfach [Nr. 47] • fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; Studium des Faches einschließlich seiner Terminologie in der Zielsprache und des dort anderen Zugangswegs; ein Sachfachstudium ist nicht erforderlich, 	K24	

				<p>weil Lehrkräfte (mit einer Ausbildung für das Lehramt und der Beherrschung der Didaktiken von zwei oder drei Fächern) sich sehr gut in andere Fächer einarbeiten und didaktisch überlegten Unterricht machen können [Nr. 1, 48, 65, 90]</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich im Sachkontext des bilingual zu unterrichtenden Faches gut auszukennen; sehr gut zu sein im Fachwissen und in der Fachdidaktik; (aufgrund des zielsprachlichen Zugangs) größeres und gefestigteres Tiefenwissen [Nr. 65, 83, 90] • großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; so gut über das Thema informiert zu sein, dass sie Schüler-rückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann [Nr. 2, 18, 65] • aufgaben-, schulart-, schulstufen- und themenspezifisch [Nr. 78] • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse [Nr. 116] • sich in die Sachverhalte und ihre Besonderheiten im BLL einzuarbeiten [Nr. 140] • zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende 		<ul style="list-style-type: none"> • d.h.gemeinsam mit den Schüler/innen Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten • alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten • für das informationstechnische-Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen <p>P4/3-F I-K42 Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: mittels der</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigenen Vorbildfunktion • Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule <p>P4/3-F I-K43 Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BLL ins Schulprofil einzubringen • engagiert für BLL zu werben
--	--	--	--	--	--	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				<p>fremdsprachliche Material inhaltlich angemessen ist, wie es sinnvoll verändert (z.B. reduziert) werden kann, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann und wie es in den Unterricht gut einzubinden ist [Nr. 97; 98; 99; 100]</p> <ul style="list-style-type: none"> abhängig von der Güte des zur Verfügung stehenden Materials [Nr. 101] 		
F12b I	4	66	die Fähigkeit zu vergleichen aufgrund erstens des Wissens, wie in der anderen Sprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und zweitens aufgrund von Kulturwissen und -verständnis	<p>interkulturelle Fähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> interkulturell zu denken und zu handeln [Nr. 38] Bereitschaft, das Fremde in den Mittelpunkt des eigenen Denkens zu stellen [Nr. 39] eine Grundeinstellung, die geprägt ist von europäischem, Grenzen überwindendem und sozialem Denken, Vorurteilsfreiheit und Toleranz [Nr. 40] Wissen über die Kultur, Politik und Geschichte der europäischen Länder inklusive des Zielsprachenlandes; Fachkompetenz in der Landeskunde der Zielsprachenländer [Nr. 41, 48] 	K25	

				<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insbesondere der Umgangsformen [Nr. 123] • zu vergleichen aufgrund erstens des Wissens, wie in der anderen Sprache die Wissenschaft des Sachfaches betrieben und vermittelt wird, und zweitens aufgrund von Kulturwissen und -verständnis [Nr. 66] • Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders in ausländischen Betrieben, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb) [Nr. 119] • zum Transfer in die zielsprachliche Welt, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren [Nr. 137] • in der fremden zielsprachigen Welt das Lernen der Schüler/innen zu organisieren [Nr. 138] 	
F12b I	4	67	Wissen über das Lernen selbst (insbesondere wie gelernt wird,	lernprozessbezogenes Wissen	K28

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
			wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden)			
F12b I	4	68	Wissen über Fremdsprachendidaktik, die die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zu Grunde legt	fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Fremdsprachendidaktik, die die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung zu Grunde legt [Nr. 68] • Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit [Nr. 141] • vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler/innen für die Kommunikation im BLL zu fördern [Nr. 144] • mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (zum Beispiel mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) [Nr. 129] 	K26	
F12b I	4	69	Teamfähigkeit, um mit dem/der Kolleg/in vom anderen Fach zusammenzuarbeiten	Teamfähigkeit	K29	
F12b I	1	70	Überzeugungsfähigkeit der eigene Person	Überzeugungsfähigkeit	K22	
F12b I	1	71	die Fähigkeit, Lehren und Lernen an anderen Lernorten zu gestalten	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K8	

F12b I	1	72	Offenheit gegenüber anderen Menschen	Offenheit: <ul style="list-style-type: none"> • grundsätzlich „in jeder Richtung“ und Neugier [Nr. 108] • für das Andere/Fremde [Nr. 39] • gegenüber anderen Menschen [Nr. 72] • in der Kommunikation als Grundeinstellung [Nr. 40] • die Schüler/innen Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben zu lassen [Nr. 135] • in Schule und Unterricht ein Stück weit den Realitätsbezug reinzuholen, das einzubeziehen, was sich in der Welt nach der Schule, der Arbeitswelt und in anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule bewegt und verändert [Nr. 85, 127] 	K27	
F12b I	1	73	Wissen über das Lernen im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem Schüler bzw. der Schülerin und nicht des Unterrichthaltens ausgehend von sich als Lehrkraft	lernprozessbezogenes Wissen: über das Lernen <ul style="list-style-type: none"> • selbst und die Lernvorgänge im Gehirn, insb. wie gelernt wird, wenn Sprache und Sache zusammengefügt werden, sowie beim Spracherwerb [Nr. 67, 75] • im Sinne der Lernzeitgestaltung ausgehend von dem/der Schüler/in (und nicht im Sinne des 	K28	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				Unterrichtaltens ausgehend von der Lehrkraft) [Nr. 73]		
F12b I	1	74	hohes Maß an Empathie gegenüber den Menschen (u.a. um von dem/der Schüler/in auszugehen)	Empathie	K3	
F12b I	1	75	Wissen über die Lernvorgänge im Gehirn (insb. beim Spracherwerb)	lernprozessbezogenes Wissen	K28	
F12b I	1	76	Mündigkeit, mit weniger Vorgaben zurechtzukommen und das eigene Schulprofil und die gemeinsamen Ziele und Schwerpunkte im Team zu gestalten auf der Ebene des Unterrichts, der Organisation, der Schulentwicklung und der Öffnung der Schule in die Gesellschaft	Mündigkeit Teamfähigkeit: • allgemein [Nr. 126] • mit den Kolleg/innen und dem/der Kolleg/in vom anderen Fach zusammenzuarbeiten [Nr. 69, 146] • das Schulprofil, Ziele und Schwerpunkte gemeinsam zu gestalten [Nr. 76]	K16 K29	
F38b I	1	77	an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz bzw. Handlungskompetenz in ethischer Verantwortung sowie ein Berufsethos	an ethischen Gesichtspunkten ausgerichtete Handlungskompetenz [Nr. 77] professionelles Selbstverständnis	K30 K4	
F38b I	1	78	aufgabenspezifische fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen: Insbesondere die erforderlichen fachlichen und	Fachkompetenz im Sachfach zielsprachliche Kompetenz	K24 K5	

				Methodenkompetenz	K23
			methodischen Kompetenzen unterscheiden sich je nach Schulart, -stufe, Thema etc.	Sozial- und Kommunikationsfähigkeit	K14
				aufgabenspezifische personale Kompetenzen [Nr. 78]	K31
F38b I	1	79	Kooperationskompetenz: das gemeinsame Finden, Tragen und Einhalten abgestimmter Konzepte. Diese Kompetenz sei zwingend nötig wegen der aktuellen Innovationen im Bildungsbereich (Vorgaben in Form von Standards im 2-Jahres-Rhythmus, Kontingentstundentafel, externe und interne Evaluation). Hingegen würde heute Kooperation zwar von der Mehrzahl der Lehrkräfte als erstrebenswert bejaht, jedoch lediglich als Austausch von Arbeitsblättern verstanden, wobei die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei bliebe	Kooperationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> abgestimmte Konzepte gemeinsam zu finden, zu tragen und einzuhalten (statt lediglich Arbeitsblätter auszutauschen und die individuelle Handlungsfreiheit völlig frei zu lassen) [Nr. 79] Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 131] die Bedeutung von Muttersprachler/innen im Unterricht zu sehen und ihre Einbindung auf einer regelmäßigen Basis zu organisieren [Nr. 36] 	K32
F38b I	1	80	Evaluationskompetenz: Sie setzt voraus, Evaluation positiv zu sehen als Eröffnung von zusätzlichen Handlungskompetenzen, als förderliches Vorhalten eines Spiegels. Hingegen sei heute der Begriff Evaluation für viele Lehrkräfte wenig bekannt oder vorwiegend negativ besetzt	Evaluationskompetenz	K2

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
F38b I	2	81	klare und geordnete Vorstellung von ihrer beruflichen Zuständigkeit (Tätigkeitsfelder und Zeitbudget): ein strukturiertes Bild von ihrer Zuständigkeit, von ihren Tätigkeiten und davon, womit sie wie viel Zeit verbringen. Dieser Überblick würde den Lehrkräften helfen, professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen (wie z.B. BLL) in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten können und so erkennen, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist. Heute könne die Mehrzahl der Lehrkräfte jedoch ihre berufliche Zuständigkeit nicht klar beschreiben und reagiere auf Weiterentwicklungen häufig mit Sätzen wie „Oh je, noch was Neues, das ich zusätzlich leisten soll!“	professionelles Selbstverständnis	K4	
F38b I	2	82	in der Fremdsprache (als Vermittlungssprache für Sachinhalte) „fit“ sein	zielsprachliche Kompetenz	K5	

F38b I	2	83	sich im Sachkontext des bilingual zu unterrichtenden Faches gut auskennen	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
F38b I	2	84	über gute Konzepte für BIL, die eine Zertifizierung einschließen, verfügen	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F38b I	3	85	den Realitätsbezug in die Welt nach der Schule ein Stück weit mit in die Schule reinholen können (z.B. mittels, so bestätigte der Interviewpartner nach Rückfrage, einer Verdeutlichung der Verwendungszusammenhänge der Sachinhalte und der Fremdsprache in möglichen darauf aufbauenden Berufsfeldern)	Offenheit	K27	
F13b I	2	86	die Fähigkeit und Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen, zu erproben, Probleme zu erkennen, Lösungen vorzuschlagen und zu optimieren	Innovationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, etwas Neues zu beginnen [Nr. 86] • Neues zu erproben und Probleme zu erkennen [Nr. 86] • Lösungen vorzuschlagen und Neues zu optimieren [Nr. 86] • Experimentierfreude [Nr. 108] • eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren [Nr. 133] 	K33	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
F13b I	2	87	Bereitschaft, sich BLL-spezifische Kompetenzen in Lehrerfortbildungen anzuzeigen	Lernbereitschaft	K20	
F13b I	2	88	zielsprachlicher Fachwortschatz	zielsprachliche Kompetenz	K5	
F13b I	3	89	Kompetenz, die Fremdsprache in die von ihr unterrichteten Fächer zu integrieren (Modell <i>foreign language across the curriculum</i>)	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F39b I	2	90	über eine sehr gute Kompetenz im Sachfach verfügen, d.h. im Fachwissen und in der Fachdidaktik, um den Anspruch und die Ziele des Faches in den Vordergrund des BLL zu stellen (allerdings müsse die Lehrkraft das Sachfach nicht studiert haben, weil – ihrer Erfahrung nach – Lehrkräfte mit einer Ausbildung für das Lehramt und der Beherrschung der Didaktiken von zwei oder drei Fächern sich sehr gut in andere Fächer einarbeiten und didaktisch überlegten Unterricht machen können)	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
				Zielklarheit	K10	
F39b I	3	91	derart sprachkompetent sein, dass sie weitgehend fehlerfrei sprechen könne, wegen der Vorbildfunktion der Lehrersprache	zielsprachliche Kompetenz	K5	

F39b I	3	92	gegenüber dem/der Schüler/in Fehlertoleranz in der Zielsprache üben	Fähigkeit zur Leistungsbewertung	K9	
F39b I	3	93	sprachliches und inhaltliches Reduzieren, stärkeres Strukturieren und stärkeres Visualisieren beherrschen, damit die Schüler/innen in der Zielsprache folgen können	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F39b I	3	94	die Grenze erkennen können, welche Inhalte (z.B. stark emotional Besetztes) doch besser in der Muttersprache zu behandeln seien	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F47 I	1	95	vor allem eine gute Beherrschung der Zielsprache	zielsprachliche Kompetenz	K5	
F47 I	1	96	vor allem eine ausreichende Sprachkompetenz, um die Fachsprache so zu vereinfachen, dass der Sachverhalt in guter Umgangssprache dargestellt werden kann	zielsprachliche Kompetenz	K5	
F47 I	1	97	inhaltliche und methodische Fachkompetenzen, um zu erkennen und zu bewerten, ob das zu verwendende fremdsprachliche Material inhaltlich und methodisch angemessen ist	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
				Methodenkompetenz	K23	
F47 I	1	98	inhaltliche und methodische Fachkompetenzen, um zu erkennen und zu bewerten, wie das zu verwendende fremdsprachliche Material	Fachkompetenz im Sachfach	K24	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
			sinnvoll verändert (z.B. reduziert) werden kann (z.B. englischsprachige Schulbücher und sog. <i>activity books</i>)	Medienkompetenz	K1	
F47 I	1	99	inhaltliche und methodische Fachkompetenz, um zu erkennen und zu bewerten, wie man neues, geeignetes Material herstellen kann	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
				Medienkompetenz	K1	
F47 I	1	100	inhaltliche und methodische Fachkompetenz, um zu erkennen und zu bewerten, wie fremdsprachliches Material in den Unterricht gut einzubinden ist	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
				Medienkompetenz	K1	
F47 I	1	101	die Ansprüche an Fachkompetenz hängen von der Güte des zur Verfügung stehenden Materials ab	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
F47 I	1	102	Freude an Materialsuche (z.B. im Bereich angelsächsischer Museumspädagogik, Bücher und Darstellungen aus dem Bereich <i>edutainment</i>) und Materialerstellung	Medienkompetenz	K1	
F47 I	1	103	dem Fortbildungsbedarf eigenständig zu begegnen (z.B. mittels <i>books on tape</i> oder Auslandsaufenthalten)	Lernbereitschaft	K20	
F47 I	1	104	Freude am Unterrichten	Begeisterung	K11	
F47 I	1	105	die Bereitschaft, den eigenen Unterricht mit dem gesunden	Evaluationskompetenz	K2	

			Menschenverstand auszuwerten (u.a. das Ausprobieren und Reflektieren althergebrachter wie auch neuer Unterrichtsmethoden unter Beachtung der individuell vorhandenen Zugangskanäle der Schüler/innen)			
F47 I	1	106	Grundhaltung zu den Schüler/innen, dass diese mehr können, als man ihnen im schulischen Raum gegenwärtig zutraut	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> • Grundhaltung zu den Schüler/innen, dass diese mehr können, als man ihnen im schulischen Raum gegenwärtig zutraut [Nr. 106] • den Schüler/innen zuzutrauen, die Fremdsprache zu benutzen, um sich miteinander über Unterrichtsinhalte zu unterhalten [Nr. 58] • Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen [Nr. 112] 	K34	
F47 I	1	107	Interesse am eigenen Lernen	Lernbereitschaft	K20	
F47 I	2	108	grundsätzliche Offenheit „in jeder Richtung“, Neugier und Experimentierfreude	Offenheit	K27	
				Innovationsfähigkeit	K33	
F26b I	1	109	fachliche Kompetenz und Leistungsorientierung	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
				Leistungsorientierung [Nr. 109]	K35	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
F26b I	1	110	die personalen Kompetenzen Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutes Benehmen	personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin [Nr. 110] • Pünktlichkeit [Nr. 110] • Durchhaltevermögen, Ausdauer [Nr. 110] 	K36	
				Zuverlässigkeit [Nr. 110]	K37	
F26b I	1	111	die methodische Kompetenz, den Unterricht interessant zu gestalten	didaktische Kompetenz	K21	
F26b I	1	112	Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen	Fähigkeit zu einer effektiven Beziehung mit den Schüler/innen	K34	
F26b I	1	113	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln	Systemkenntnis	K39	
F26b I	1	114	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen sowie zu Einfühlungsvermögen und Toleranz zu erziehen	die Fähigkeit, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen zu vermitteln: Schüler/innen zu erziehen zu <ul style="list-style-type: none"> • Sozial- und Kommunikationsfähigkeit (einschließlich der Muttersprache und des Umgangs miteinander) [Nr. 44] • Toleranz, Zuverlässigkeit, gutem Benehmen und Einfühlungsvermögen [Nr. 114] 	K38	

				<ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit (u.a. indem die Schüler/innen Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben) [Nr. 135] • Disziplin, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen und Ausdauer [Nr. 114] 		
F26b I	1	115	die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen	Fähigkeit zur Leistungsbewertung	K9	
F26b I	1	116	naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse und die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an Naturwissenschaften zu wecken	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
				die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	
F26b I	1	117	gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • der Anforderungen, die die Berufsausbildung und -praxis/das Arbeitsleben an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen – (nach Möglichkeit) aus eigener Anschauung und Erfahrung [Nr. 118, 121] • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an 	K39	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				ihren ersten Schulabschluss [Nr. 117] • die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln [Nr. 113]		
F26b I	1	118	Kenntnis der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung, das heißt anhand eines min. 6-monatigen Betriebspraktikums, nach Möglichkeit im Ausland	Systemkenntnis Erfahrungswissen	K39 K12	
F26b I	1	119	auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge	interkulturelle Fähigkeit	K25	
F26b I	2	120	Fremdsprachenkompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K5	
F40b I	1	121	Kenntnis – nach Möglichkeit aufgrund eigener Erfahrung – der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen	Systemkenntnis Erfahrungswissen	K39 K12	

			Bereich stellt		
F40b I	1	122	anwendungs-/praxisbezogene Fremdsprachenkompetenz einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (zum Beispiel in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen)	zielsprachliche Kompetenz	K5
F40b I	1	123	Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insbesondere der Umgangsformen	interkulturelle Fähigkeit	K25
F40b I	1	124	Medienkompetenz, weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (zum Beispiel bei virtuellen Meetings)	Medienkompetenz	K1
F40b I	1	125	Mobilität derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat	Mobilität [Nr. 125]	K40
				<u>Erfahrungswissen</u>	<u>K12</u>
F40b I	1	126	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit	K29
F40b I	1	127	vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule, um zu erleben und in den Unterricht einzubeziehen, was sich dort bewegt und verändert	Kontakte	K13

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
				Erfahrungswissen	K12	
				Offenheit	K27	
F40b I	1	128	Fortbildungsbereitschaft	Lernbereitschaft	K20	
F40b I	2	129	die didaktische Fähigkeit, mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (zum Beispiel mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft)	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K26	
F40b I	2	130	didaktische Fähigkeit, bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (zum Beispiel: Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen)	Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln	K15	
F40b I	2	131	die didaktische Fähigkeit, Expert/innen (zum Beispiel Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern mittels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen	Kooperationsfähigkeit	K32	
				Medienkompetenz	K1	

F40b I	2	132	die didaktische Fähigkeit, alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten, indem die Lehrkraft als Vorbild wirkt und neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht integriert (zum Beispiel für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS sendet und Hausaufgaben im Web bereitstellt)	Fähigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln: d.h. <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsam mit den Schüler/innen Unterrichtsmaterialien zu sammeln, zu sichten, zu erstellen und bereitzuhalten [Nr. 51] • alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten [Nr. 132] • für das informationstechnische Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 133] 	K41	
				professionelles Selbstverständnis	K4	
				Medienkompetenz	K1	
F40b I	2	133	die didaktische Fähigkeit, eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren und zu nutzen für das inhaltliche, sprachliche, interkulturelle und informationstechnische Lernen der Schüler/innen	Innovationsfähigkeit	K33	
				Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
				Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln	K15	
				Fähigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln	K41	
F40b I	2	134	die didaktische Fähigkeit, bei den Schüler/innen Mobilität zu fördern anhand der eigenen	Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: mittels der <ul style="list-style-type: none"> • eigenen Vorbildfunktion [Nr. 134] 	K42	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
			Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (mindestens für mehrere Wochen)	<ul style="list-style-type: none"> Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule [Nr. 134] 		
F40b I	2	135	die didaktische Fähigkeit, bei den Schüler/innen Teamfähigkeit zu fördern u.a. dadurch, dass sie Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben	Fähigkeit, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen zu vermitteln	K38	
				Offenheit	K27	
F27b I	1	136	denken und handeln können in der anderen Sprache	zielsprachliche Kompetenz	K5	
F27b I	2	137	fähig sein zum Transfer in die zielsprachliche Welt, um die Authentizität von sprachlicher Form und Inhalt zu wahren und damit auch die Motivation der Schüler/innen zu erhalten	interkulturelle Fähigkeit	K25	
				Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	
F27b I	2	138	fähig sein, erkundendes und erfahrendes Lernen in der fremden zielsprachigen Welt so zu realisieren, dass die Schüler/innen sie sich erschließen können	didaktische Kompetenz	K21	
				interkulturelle Fähigkeit	K25	
				Fähigkeit, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln	K15	
F19 I	1	139	Kompetenz in der Zielsprache: Sicherheit in der Sprache, Natürlichkeit in der Verwendung der Zielsprache im Unterricht, nach Möglichkeit längerer Aufenthalt im	zielsprachliche Kompetenz	K5	
				Erfahrungswissen	K12	

			Zielsprachenland, Fachwortschatz/-vokabular und die Bereitschaft, sich dieses anzueignen – insgesamt stünden die Sprachkenntnisse im Vordergrund der Anforderungen	Lernbereitschaft	K20	
F19 I	1	140	Kompetenz im Sachfach: Einarbeitung in die Sachverhalte und ihre Besonderheiten im bilingualen Sachfachunterricht	Fachkompetenz im Sachfach	K24	
F19 I	1	141	Fertigkeiten in der Wortschatzarbeit	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K26	
F19 I	1	142	die Fähigkeit, den Unterricht anschaulich zu gestalten (mit Filmen und anderen Medien)	didaktische Kompetenz	K21	
F19 I	1	143	die Bereitschaft, viele Lernmaterialien (Arbeitsblätter etc.) selbst zu erstellen	Einsatzbereitschaft	K17	
F19 I	1	144	die Bereitschaft, vor Beginn des BLL die Sprechkompetenz der Schüler/innen (anhand von Rollenspielen und kleinen Theaterstücken sowie im Kontakt mit <i>native speakers</i> etc.) für die Kommunikation im fremdsprachlichen Sachfachunterricht zu fördern (selbst oder in Absprache mit den die Fremdsprache unterrichtenden Lehrkräften)	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K26	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K	Reduktion
F19 I	1	145	die Fähigkeit, Schüler/innen anzu- leiten, ihre Sprache anzuwenden bei Präsentationen, Referaten etc.	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K7	
F19 I	1	146	die Fähigkeit, mit den Kol- leg/innen zusammenzuarbeiten	Teamfähigkeit	K29	
F19 I	1	147	Engagement, in der Öffentlichkeit für das BLL zu werben (bilinguale Abende mit Eltern, Informations- veranstaltungen für Viertklässler, Zusammenarbeit mit der Schul- verwaltung etc.)	Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlich- keitsarbeit: • BLL ins Schulprofil einzubringen [Nr. 149] • engagiert für BLL zu werben [Nr. 147]	K43	
F19 I	1	148	die generelle Bereitschaft, sich überdurchschnittlich zu engagieren	Einsatzbereitschaft	K17	
F19 I	1	149	eine Schule (Lehrkräfte und Schul- leitung), die das BLL fördert und es als Profil der Schule repräsentiert	Fähigkeit zur Lobby- und Öffentlich- keitsarbeit	K43	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-F I

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-G I**

(Lehrerkompetenzen für EULLE bzw. BLL gefordert
von Lehrkräften)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von P4/3-G I (Lehrerkompetenzen für EULLE bzw. BLL gefordert von Lehrkräften)						
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
G1 I	1	1	fundierte Kenntnisse der Zielsprachenkultur einschließlich Alltagsdetails, d.h. Wissen, wie sie beschaffen sind, und Verständnis, warum sie so beschaffen sind	interkulturelles Wissen	K1	P4/3-G I-K1 interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen im Zielsprachenland zu verfolgen P4/3-G I-K2 zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> als Grundvoraussetzung; allerdings dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet sehr gut (insb. auch Aussprache) um einsprachigen Unterricht zu erteilen; Studium der Zielsprache (im Idealfall); Mehrsprachigkeit einen großen Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; das spontane
G1 I	1	2	die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen, es regelmäßig zu bereisen und von dort als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen	interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails (d.h. wie und warum sie so beschaffen sind) [Nr. 1] die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen [Nr. 2] 	K1	
				Medienkompetenz	K17	
				die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K3	
G1 I	1	3	sehr gute zielsprachliche Kompetenz (insb. auch Aussprache) sowie Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit), um einsprachigen Unterricht zu erteilen	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> als Grundvoraussetzung [Nr. 30]; allerdings dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet [Nr. 30, 40] sehr gut (insb. auch Aussprache) um einsprachigen Unterricht zu erteilen; Studium der Zielsprache 	K2	

				(im Idealfall); Mehrsprachigkeit [Nr. 3, 18, 19, 40] • einen großen Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; das spontane Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> in überraschenden Situationen des Schulalltags [Nr. 24, 42] • die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren [Nr. 41]		Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> in überraschenden Situationen des Schulalltags • die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren P4/3-G I-K3 die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> eine positive Grundhaltung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaften die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen
				professionelles Selbstverständnis	K19	
G1 I	1	4	die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaften	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: • eine positive Grundhaltung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt [Nr. 5] • die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaften [Nr. 4] • die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen [Nr. 2]	K3	P4/3-G I-K4 die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, d.h. • kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und
G1 I	1	5	eine positive Einstellung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K3	
G1 I	1	6	die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, d.h.	K4	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln	<ul style="list-style-type: none"> kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln [Nr. 6] Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen [Nr. 8] 		wertschätzend zu vermitteln <ul style="list-style-type: none"> Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen P4/3-G I-K5 fremdsprachendidaktische Fähigkeit:
G1 I	1	7	die Fähigkeit, mittels eines Sprachbads, mittels der Lernmaterialien, der Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“	didaktische Kompetenz	K12	<ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.)
G1 I	1	8	die Fähigkeit, Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K4	<ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen
G1 I	1	9	die Fähigkeit, den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.	fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.) [Nr. 9] 	K5	P4/3-G I-K6 Konfliktkompetenz: die Bereitschaft

				<ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen [Nr. 19] die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen [Nr. 23] 		<ul style="list-style-type: none"> Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) wahrzunehmen zur Problemerkennung und -lösung
G1 I	1	10	Fähigkeit und Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen	Einsatzbereitschaft	K8	P4/3-G I-K7 Teamfähigkeit: Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg/innen
				Medienkompetenz	K17	
G20 I	1	11	Ausdauer und Durchhaltevermögen	personale Sekundärtugenden	K9	
G20 I	1	12	Erfolgsenerlebnisse	Erfahrungswissen	K10	
G20 I	1	13	die Bereitschaft, Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) wahrzunehmen	Konfliktkompetenz	K6	<ul style="list-style-type: none"> zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung und eine umfangreiche Materialerstellung freiwilliges Engagement viel Eigeninitiative
G20 I	1	14	Bereitschaft zur Problemerkennung und -lösung, z.B. bei der Integration ausländischer Schüler/innen	Konfliktkompetenz: die Bereitschaft <ul style="list-style-type: none"> Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) wahrzunehmen [Nr. 13] zur Problemerkennung und -lösung [Nr. 14] 	K6	P4/3-G I-K9 personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> Geduld, Ausdauer und Durchhaltevermögen
G20 I	1	15	Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg/innen	Teamfähigkeit: Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg/innen [Nr. 15]	K7	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilität, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen P4/3-G I-K10 Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
G20 I	1	16	viel Eigeninitiative und freiwilliges Engagement	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none">zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung und eine umfangreiche Materialerstellung [Nr. 10, 32, 47]freiwilliges Engagement [Nr. 16]viel Eigeninitiative [Nr. 16]	K8	<div>Unterrichtspraktikum</div> <ul style="list-style-type: none">Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgeneigene Anschauung und Erfahrung des FachinhaltsErfolgserlebnisse <div>P4/3-G I-K11 die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden:</div> <ul style="list-style-type: none">Medien einsetzen, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfenim Idealfall die Fähigkeit und die Funktion des/der Klassenlehrers/in, um die Zielsprache und viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten <div>P4/3-G I-K12 didaktische Kompetenz:</div> <ul style="list-style-type: none">den/die Unterricht/-situation sehr anschaulich zu gestalten „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“: mittels Sprachbad, Lernmaterialien und -umgebung, neuen Medien, Realien, Bildern, Mi-
G20 I	1	17	viel Flexibilität und Geduld, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen	personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none">Geduld, Ausdauer und Durchhaltevermögen [Nr. 11, 17]Flexibilität, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen [Nr. 17]	K9	
G20 I	1	18	Mehrsprachigkeit (sie kann sehr nützlich sein)	zielsprachliche Kompetenz	K2	
G17 I	1	19	die Fähigkeit, die Schüler/innen in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen – diese Fähigkeit setze in der Regel einen längeren Aufenthalt im Zielsprachenland und/oder das Studium der Zielsprache voraus	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K5	
				Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none">längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum [Nr. 19, 25]Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen [Nr. 29]eigene Anschauung und Erfahrung des Fachinhalts [Nr. 28]Erfolgserlebnisse [Nr. 12]	K10	
				zielsprachliche Kompetenz	K2	

G17 I	1	20	im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion des/der Klassenlehrers/in, um die Zielsprache in kurzen Lernphasen über die Woche verteilt sowie viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: <ul style="list-style-type: none"> • Medien einsetzen, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen [Nr. 38] • im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion des/der Klassenlehrers/in, um die Zielsprache und viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten [Nr. 20] 	K11	<p>mik und Gestik etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • BLL für die Schüler/innen ansprechend zu gestalten: Unterrichtsinhalte entsprechend aufzubereiten und spielerisch zu vermitteln • wechselnde Sozialformen und ein großes Repertoire an Arbeitsformen einzusetzen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen
G17 I	1	21	die Fähigkeit, Inhalte spielerisch zu vermitteln, so dass die Schüler/innen angesprochen werden	<p>didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • den/die Unterricht/-situation sehr anschaulich zu gestalten „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“: mittels Sprachbad, Lernmaterialien und -umgebung, neuen Medien, Realien, Bildern, Mimik und Gestik etc. [Nr. 7, 22] • BLL für die Schüler/innen ansprechend zu gestalten: Unterrichtsinhalte entsprechend aufzubereiten und spielerisch zu vermitteln [Nr. 21, 37] • wechselnde Sozialformen und ein großes Repertoire an Arbeitsformen einzusetzen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen [Nr. 36, 39] • didaktische Reduktion etc. [Nr. 43] 	K12	<ul style="list-style-type: none"> • didaktische Reduktion etc. • erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und warum <p>P4/3-G I-K13 Enthusiasmus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spaß an Neuem • Wille, etwas Neues zu tun <p>P4/3-G I-K14 Lernbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich das Fachwissen zu erarbeiten • aufgrund der Freude an BLL

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und warum [Nr. 44] 		P4/3-G I-K15 Fachkompetenz im Sachfach:
G17 I	1	22	die Fähigkeit, den Unterricht sehr anschaulich zu gestalten über die neuen Medien, über Realien, Bilder, Mimik und Gestik	didaktische Kompetenz	K12	<ul style="list-style-type: none"> fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerter Weise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung) Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen
G17 I	1	23	die Fähigkeit, die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K5	
G17 I	1	24	das spontane Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> in überraschenden Situationen des Schulalltags	zielsprachliche Kompetenz	K2	
G17 I	1	25	die Erfahrung eines Auslandsaufenthalts mit Studium und Unterrichtspraktikum	Erfahrungswissen	K10	P4/3-G I-K16 die Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen:
G28 I	1	26	vor allem „eine gehörige Portion Enthusiasmus“: Spaß an etwas Neuem und den Willen, es zu tun	Enthusiasmus: <ul style="list-style-type: none"> Spaß an Neuem [Nr. 26] Wille, etwas Neues zu tun [Nr. 26] 	K13	<ul style="list-style-type: none"> sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinander zu setzen sie zu überwinden
G28 I	1	27	aufgrund der Freude an BLL die Bereitschaft, sich das Fachwissen zu erarbeiten	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> sich das Fachwissen zu erarbeiten [Nr. 27] aufgrund der Freude an BLL [Nr. 27] 	K14	P4/3-G I-K17 Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Lernmaterial selbst herzustellen und Unterrichtsmedien für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten
G28 I	1	28	Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerter Weise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung)	Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual 	K15	<ul style="list-style-type: none"> die Gewohnheit, aus dem Zielsprachenland als Lehr- und
				zu unterrichtenden Sachfachs; großes		Lernmaterialien geeignete Din-

				Fachwissen, um spontan auf Schüler- äußerungen einzugehen [Nr. 33, 34] <ul style="list-style-type: none"> • Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerter Weise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung) [Nr. 28] • Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen [Nr. 35] 		ge mitzubringen <ul style="list-style-type: none"> • mit Materialien anschaulich zu arbeiten, so dass Schüler/innen sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden • im Umgang mit den neuen Medien
G28 I	1	29	Kontakte („Wissen, mit wem man reden kann“), um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen	Erfahrungswissen	K10	P4/3-G I-K18 Empathiefähigkeit: für die Lernsituation der Schüler/innen (um ihr Leistungsvermögen einzuschätzen) P4/3-G I-K19 professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> • trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts • Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit)
G28 I	1	30	zielsprachliche Kompetenz als Grundvoraussetzung	zielsprachliche Kompetenz	K2	
G28 I	1	31	die Auseinandersetzung mit und das Überwinden von den eigenen Bedenken und Ängsten, die Schüler/innen zu überfordern, ihre fachlichen Leistungen mittels der Fremdsprache zu minimieren, die Schüler/innen dadurch in ihrer Fachnote ungerechterweise schlechter zu stellen, diejenigen Schüler/innen zu brüskieren, die sich nicht am BLL beteiligen wollen oder können	die Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> • sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinander zu setzen [Nr. 31] • sie zu überwinden [Nr. 31] 	K16	
G28 I	1	32	die Bereitschaft zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand	Einsatzbereitschaft	K8	
G42 I	1	33	fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual	Fachkompetenz im Sachfach	K15	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			zu unterrichtenden Sachfachs			
G42 I	1	34	großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen	Fachkompetenz im Sachfach	K15	
G42 I	1	35	Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen	Fachkompetenz im Sachfach	K15	
G42 I	1	36	die Fähigkeit zum Einsatz wechselnder Sozialformen (Gruppenarbeit, Lernzirkel, selbständige Informationsbeschaffung, eigenständige Texterstellung, Visualisierung durch Schüler/innen, Präsentationen etc.)	didaktische Kompetenz	K12	
G42 I	1	3	die Fähigkeit zur für die Schüler/innen ansprechenden Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und -medien	didaktische Kompetenz	K12	
				Medienkompetenz	K17	
G42 I	1	38	Kompetenz für anschauliches Arbeiten mit Materialien (z.B. mit Folien, mutter- oder zielsprachlichen Filmen, Modellen, Karten, Statistiken, thematischen Karten, Diagrammen), die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen; das anschauliche Arbeiten muss dergestalt sein, dass Schüler/innen sich zu den Medien äußern können und auch der hohe Anteil an visuellen Lernertypen berücksichtigt wird	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Lernmaterial selbst herzustellen und Unterrichtsmedien für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten [Nr. 10, 37] • die Gewohnheit, aus dem Zielsprachenland als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen [Nr. 2] • mit Materialien anschaulich zu arbeiten, so dass Schüler/innen sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt 	K17	

				werden [Nr. 38] ○ im Umgang mit den neuen Medien [Nr. 48] Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K11	
G42 I	1	39	ein großes Repertoire an Arbeitsfor- men, um spontan auf Schüleräuße- rungen einzugehen	didaktische Kompetenz	K12	
G42 I	1	40	zielsprachliche Kompetenz, allerdings dem Fachwissen und den Arbeitswei- sen nachgeordnet (im Idealfall auch studiert)	zielsprachliche Kompetenz	K2	
G42 I	1	41	die Fähigkeit, Sprache (bzw. ziel- sprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren	zielsprachliche Kompetenz	K2	
G42 I	1	42	einen großen Wortschatz, um spon- tan auf Schüleräußerungen einzuge- hen	zielsprachliche Kompetenz	K2	
G42 I	1	43	didaktische Kenntnisse (welche Mate- rialien setze ich wie ein, didaktische Reduktion etc.)	didaktische Kompetenz	K12	
G42 I	2	44	ein erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und warum	didaktische Kompetenz	K12	
G42 I	2	45	Empathie für die Lernsituation der Schüler/innen (was können sie, was können sie verstehen und was	Empathiefähigkeit: für die Lernsituation der Schüler/innen (um ihr Leistungsver- mögen einzuschätzen) [Nr. 45]	K18	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			können sie versprachlichen, was kann ich als Antwort auf eine Lehrerfrage von ihnen erwarten etc.)			
G42 I	2	46	Zurückhaltung im Redeanteil während des Unterrichts (z.B. anhand von offenen Fragen) – das sei nicht einfach aufgrund der doppelten Kompetenz (Sachfach und Zielsprache) der Lehrkraft	professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts [Nr. 46] Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) [Nr. 3] 	K19	
G42 I	2	47	die Bereitschaft, viel Zeit zu investieren in die Unterrichtsvorbereitung und die Materialerstellung	Einsatzbereitschaft	K8	
G42 I	2	48	Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien	Medienkompetenz	K17	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-G

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-G I BLL**

(Lehrerkompetenzen für BLL gefordert von Lehrkräften)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von P4/3-G I BLL (Lehrerkompetenzen für BLL gefordert von Lehrkräften)						
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
G17 I	1	19	die Fähigkeit, die Schüler/innen in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen – diese Fähigkeit setze in der Regel einen längeren Aufenthalt im Zielsprachenland und/oder das Studium der Zielsprache voraus	fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen [Nr. 19] die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen [Nr. 23] 	K5	P4/3-G I BLL-K2 zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> als Grundvoraussetzung; allerdings dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet Studium der Zielsprache (im Idealfall) einen großen Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; das spontane Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> in überraschenden Situationen des Schulalltags die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren
				Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum [Nr. 19, 25] Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen [Nr. 29] eigene Anschauung und Erfahrung des Fachinhalts [Nr. 28] 	K10	
				zielsprachliche Kompetenz	K2	
G17 I	1	20	im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion des/der Klassenlehrers/in, um die Zielsprache in kurzen Lernphasen über die Woche verteilt sowie viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: <ul style="list-style-type: none"> Medien einsetzen, die Bild und Sprache in besonderem Maß verknüpfen [Nr. 38] im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion des/der Klassenlehrers/in, um die Zielsprache und viele 	K11	P4/3-G I BLL-K5 fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen in ein Sprachbad (Immersion) eintauchen zu lassen die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd

				Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten [Nr. 20]		zu veranschaulichen
G17 I	1	21	die Fähigkeit, Inhalte spielerisch zu vermitteln, so dass die Schüler/innen angesprochen werden	<p>didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Unterricht sehr anschaulich zu gestalten mittels der neuen Medien, Realien, Bildern, Mimik und Gestik etc. [Nr. 22] • BLL für die Schüler/innen ansprechend zu gestalten: Unterrichtsinhalte entsprechend aufzubereiten und spielerisch zu vermitteln [Nr. 21, 37] • wechselnde Sozialformen und ein großes Repertoire an Arbeitsformen einzusetzen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen [Nr. 36, 39] • didaktische Reduktion etc. [Nr. 43] • erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und warum [Nr. 44] 	K12	<p>P4/3-G I BLL-K8 Einsatzbereitschaft: zu enormem Zeitaufwand u.a. für die Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung</p> <p>P4/3-G I BLL-K10 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum • Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen • eigene Anschauung und Erfahrung des Fachinhalts <p>P4/3-G I BLL-K11 die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden:</p>

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
G17 I	1	22	die Fähigkeit, den Unterricht sehr anschaulich zu gestalten über die neuen Medien, über Realien, Bilder, Mimik und Gestik	didaktische Kompetenz	K12	<ul style="list-style-type: none"> Medien einsetzen, die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen im Idealfall die Fähigkeit und die Funktion des/der Klassenlehrers/in, um die Zielsprache und viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten
G17 I	1	23	die Fähigkeit, die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen	fremdsprachendidaktische Fähigkeit	K5	
G17 I	1	24	das spontane Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> in überraschenden Situationen des Schulalltags	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> als Grundvoraussetzung [Nr. 30]; allerdings dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet [Nr. 30, 40] Studium der Zielsprache (im Idealfall) [Nr. 19, 40] einen großen Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen; das spontane Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> in überraschenden Situationen des Schulalltags [Nr. 24, 42] die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren [Nr. 41] 	K2	
G17 I	1	25	die Erfahrung eines Auslandsaufenthalts mit Studium und Unterrichtspraktikum	Erfahrungswissen	K10	P4/3-G I BLL-K12 didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> den Unterricht sehr anschaulich zu gestalten mittels der neuen Medien, Realien, Bildern, Mimik und Gestik etc. BLL für die Schüler/innen ansprechend zu gestalten: Unterrichtsinhalte entsprechend aufzubereiten und spielerisch zu vermitteln wechselnde Sozialformen und ein großes Repertoire an Arbeitsformen einzusetzen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen didaktische Reduktion etc. erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und
G28 I	1	26	vor allem „eine gehörige Portion Enthusiasmus“: Spaß an etwas Neuem	Enthusiasmus: <ul style="list-style-type: none"> Spaß an Neuem [Nr. 26] 	K13	

			und den Willen, es zu tun	<ul style="list-style-type: none"> Wille, etwas Neues zu tun [Nr. 26] 		warum
G28 I	1	27	aufgrund der Freude an BLL die Bereitschaft, sich das Fachwissen zu erarbeiten	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> sich das Fachwissen zu erarbeiten [Nr. 27] aufgrund der Freude an BLL [Nr. 27] 	K14	P4/3-G I BLL-K13 Enthusiasmus: <ul style="list-style-type: none"> Spaß an Neuem Wille, etwas Neues zu tun
G28 I	1	28	Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerter Weise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung)	Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen [Nr. 33, 34] Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerter Weise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung) [Nr. 28] Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen [Nr. 35] 	K15	P4/3-G I BLL-K14 Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> sich das Fachwissen zu erarbeiten aufgrund der Freude an BLL P4/3-G I BLL-K15 Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen
G28 I	1	29	Kontakte („Wissen, mit wem man reden kann“), um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) und Materialien zu besorgen	Erfahrungswissen	K10	<ul style="list-style-type: none"> Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerter Weise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung)
G28 I	1	30	zielsprachliche Kompetenz als Grundvoraussetzung	zielsprachliche Kompetenz	K2	<ul style="list-style-type: none"> Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
G28 I	1	31	die Auseinandersetzung mit und das Überwinden von den eigenen Beden-	die Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen:	K16	P4/3-G I BLL-K16 die Fähigkeit,

			ken und Ängsten, die Schüler/innen zu überfordern, ihre fachlichen Leistungen mittels der Fremdsprache zu minimieren, die Schüler/innen dadurch in ihrer Fachnote ungerechterweise schlechter zu stellen, diejenigen Schüler/innen zu brüskieren, die sich nicht am BLL beteiligen wollen oder können	<ul style="list-style-type: none"> sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinander zu setzen [Nr. 31] sie zu überwinden [Nr. 31] 		mit eigenen Bedenken umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinander zu setzen sie zu überwinden P4/3-G I BLL-K17 Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsmedien für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten mit Materialien anschaulich zu arbeiten, so dass Schüler/innen sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden im Umgang mit den neuen Medien
G28 I	1	32	die Bereitschaft zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand	Einsatzbereitschaft: zu enormem Zeitaufwand u.a. für die Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung [Nr. 32, 47]	K8	
G42 I	1	33	fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs	Fachkompetenz im Sachfach	K15	
G42 I	1	34	großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen	Fachkompetenz im Sachfach	K15	
G42 I	1	35	Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen	Fachkompetenz im Sachfach	K15	
G42 I	1	36	die Fähigkeit zum Einsatz wechselnder Sozialformen (Gruppenarbeit, Lernzirkel, selbständige Informationsbeschaffung, eigenständige Texterstellung, Visualisierung durch Schüler/innen, Präsentationen etc.)	didaktische Kompetenz	K12	P4/3-G I BLL-K18 Empathiefähigkeit: für die Lernsituation der Schüler/innen (um ihr Leistungsvermögen einzuschätzen)

G42 I	1	37	die Fähigkeit zur für die Schüler/innen ansprechenden Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und -medien	didaktische Kompetenz	K12	P4/3-G I BLL-K19 professionelles Selbstverständnis: trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts
				Medienkompetenz	K17	
G42 I	1	38	Kompetenz für anschauliches Arbeiten mit Materialien (z.B. mit Folien, mutter- oder zielsprachlichen Filmen, Modellen, Karten, Statistiken, thematischen Karten, Diagrammen), die Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen; das anschauliche Arbeiten muss dergestalt sein, dass Schüler/innen sich zu den Medien äußern können und auch der hohe Anteil an visuellen Lernertypen berücksichtigt wird	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsmedien für die Schüler/innen ansprechend aufzubereiten [Nr. 37] mit Materialien anschaulich zu arbeiten, so dass Schüler/innen sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden [Nr. 38] im Umgang mit den neuen Medien [Nr. 48] 	K17	
				Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K11	
G42 I	1	39	ein großes Repertoire an Arbeitsformen, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen	didaktische Kompetenz	K12	
G42 I	1	40	zielsprachliche Kompetenz, allerdings dem Fachwissen und den Arbeitsweisen nachgeordnet (im Idealfall auch studiert)	zielsprachliche Kompetenz	K2	
G42 I	1	41	die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren	zielsprachliche Kompetenz	K2	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
G42 I	1	42	einen großen Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen einzugehen	zielsprachliche Kompetenz	K2	
G42 I	1	43	didaktische Kenntnisse (welche Materialien setze ich wie ein, didaktische Reduktion etc.)	didaktische Kompetenz	K12	
G42 I	2	44	ein erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei dem/der Schüler/in ankam bzw. nicht ankam und warum	didaktische Kompetenz	K12	
G42 I	2	45	Empathie für die Lernsituation der Schüler/innen (was können sie, was können sie verstehen und was können sie versprechen, was kann ich als Antwort auf eine Lehrerfrage von ihnen erwarten etc.)	Empathiefähigkeit: für die Lernsituation der Schüler/innen (um ihr Leistungsvermögen einzuschätzen) [Nr. 45]	K18	
G42 I	2	46	Zurückhaltung im Redeanteil während des Unterrichts (z.B. anhand von offenen Fragen) – das sei nicht einfach aufgrund der doppelten Kompetenz (Sachfach und Zielsprache) der Lehrkraft	professionelles Selbstverständnis: trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts [Nr. 46]	K19	
G42 I	2	47	die Bereitschaft, viel Zeit zu investieren in die Unterrichtsvorbereitung und die Materialerstellung	Einsatzbereitschaft	K8	
G42 I	2	48	Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien	Medienkompetenz	K17	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-G I BLL

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-G I EULLE**

(Lehrerkompetenzen für EULLE gefordert von Lehrkräften)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von P4/3-G I EULLE (Lehrerkompetenzen für EULLE gefordert von Lehrkräften)						
Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
G1 I	1	1	fundierte Kenntnisse der Zielsprachenkultur einschließlich Alltagsdetails, d.h. Wissen, wie sie beschaffen sind, und Verständnis, warum sie so beschaffen sind	interkulturelles Wissen	K1	P4/3-G I EULLE-K1 interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails P4/3-G I EULLE-K2 zielsprachliche Kompetenz: sehr gut (insb. auch Aussprache) um einsprachigen Unterricht zu erteilen; Mehrsprachigkeit P4/3-G I EULLE-K3 die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> eine positive Grundhaltung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzubauen schaffen die Gewohnheit, das Ziel-
G1 I	1	2	die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen, es regelmäßig zu bereisen und von dort als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen	interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails (d.h. wie und warum sie so beschaffen sind) [Nr. 1] die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen (und die Konstanten) im Zielsprachenland zu verfolgen [Nr. 2] 	K1	
				Medienkompetenz	K17	
				die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K3	
G1 I	1	3	sehr gute zielsprachliche Kompetenz (insb. auch Aussprache) sowie Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit), um einsprachigen Unterricht zu erteilen	zielsprachliche Kompetenz: sehr gut (insb. auch Aussprache) um einsprachigen Unterricht zu erteilen; Mehrsprachigkeit [Nr. 3, 18] professionelles Selbstverständnis: Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) [Nr. 3]	K2 K19	
G1 I	1	4	die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Bar-	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> eine positive Grundhaltung zur 	K3	

			rieren abzuschaffen	Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt [Nr. 5] <ul style="list-style-type: none"> • die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaffen [Nr. 4] • die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen [Nr. 2] 		sprachenland regelmäßig zu bereisen P4/3-G I EULLE-K4 die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, d.h. <ul style="list-style-type: none"> • kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln • Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen
G1 I	1	5	eine positive Einstellung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt	die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen	K3	
G1 I	1	6	die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, d.h.	K4	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln	<ul style="list-style-type: none"> kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln [Nr. 6] Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen [Nr. 8] 		P4/3-G I EULLE-K5 fremdsprachendidaktische Fähigkeit: den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.)
G1 I	1	7	die Fähigkeit, mittels eines Sprachbads, der Lernmaterialien, der Lernumgebung etc. die Unterrichtssituation so zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“	didaktische Kompetenz: die Unterrichtssituation sehr anschaulich zu gestalten „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“: mittels Sprachbad, Lernmaterialien und -umgebung [Nr. 7]	K12	Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.)
G1 I	1	8	die Fähigkeit, Schüler/innen zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K4	P4/3-G I EULLE-K6 Konfliktkompetenz: die Bereitschaft <ul style="list-style-type: none"> Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) wahrzunehmen zur Problemerkennung und -lösung
G1 I	1	9	die Fähigkeit, den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.	fremdsprachendidaktische Fähigkeit: den Schüler/innen ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.) [Nr. 9]	K5	P4/3-G I EULLE-K7 Teamfähigkeit: Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg/innen

G1 I	1	10	Fähigkeit und Bereitschaft, viel Lernmaterial selbst herzustellen	Einsatzbereitschaft Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Lernmaterial selbst herzustellen [Nr. 10] • die Gewohnheit, aus dem Zielsprachenland als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen [Nr. 2] 	K8 K17	P4/3-G I EULLE-K8 Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • viel Lernmaterial selbst herzustellen • freiwilliges Engagement • viel Eigeninitiative
G20 I	1	11	Ausdauer und Durchhaltevermögen	personale Sekundärtugenden	K9	P4/3-G I EULLE-K9 personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Geduld, Ausdauer und Durchhaltevermögen • Flexibilität, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen
G20 I	1	12	Erfolgserlebnisse	Erfahrungswissen: Erfolgserlebnisse	K10	
G20 I	1	13	die Bereitschaft, Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) wahrzunehmen	Konfliktkompetenz	K6	
G20 I	1	14	Bereitschaft zur Problemerkennung und -lösung, z.B. bei der Integration ausländischer Schüler/innen	Konfliktkompetenz: die Bereitschaft <ul style="list-style-type: none"> • Impulse von außen (einschließlich von Kolleg/innen) wahrzunehmen [Nr. 13] • zur Problemerkennung und -lösung [Nr. 14] 	K6	P4/3-G I EULLE-K10 Erfahrungswissen: Erfolgserlebnisse P4/3-G I EULLE-K12 didaktische Kompetenz: die Unterrichtssituation sehr anschaulich zu gestalten „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“: mittels Sprachbad, Lernmaterialien u. -umgebung
G20 I	1	15	Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg/innen	Teamfähigkeit: Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg/innen [Nr. 15]	K7	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
G20 I	1	16	viel Eigeninitiative und freiwilliges Engagement	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> • viel Lernmaterial selbst herzustellen [Nr. 10] • freiwilliges Engagement [Nr. 16] • viel Eigeninitiative [Nr. 16] 	K8	P4/3-G I EULLE-K17 Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Lernmaterial selbst herzustellen • die Gewohnheit, aus dem Zielsprachenland als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen P4/3-G I EULLE-K19 professionelles Selbstverständnis: Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit)
G20 I	1	17	viel Flexibilität und Geduld, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen	personale Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Geduld, Ausdauer und Durchhaltevermögen [Nr. 11, 17] • Flexibilität, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen [Nr. 17] 	K9	
G20 I	1	18	Mehrsprachigkeit (sie kann sehr nützlich sein)	zielsprachliche Kompetenz	K2	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-G I EULLE

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-H I**

(Lehrerkompetenzen für EULLE bzw. BLL
gefordert von Schüler/innen)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse P4/3-H I (Lehrerkompetenzen für EULLE bzw. BLL gefordert von Schüler/innen)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	1	1	bei der Themenwahl die Bereitschaft und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	P4/3-H I-K1 didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren • die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären: z.B. Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, Schülerfragen ausführlich zu beantworten, anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu 'übersetzen' • Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtliche Ereignissen etc. • die Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren • abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren • im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen (z.B. Plakate, Referate) zu geben
H33 I	1	2	die Offenheit, dass die Schüler/innen immer wieder Themen selbst wählen dürfen	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	
H33 I	1	3	die Fähigkeit, Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren	didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren [Nr. 3] • die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären: z.B. Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, Schülerfragen ausführlich zu beantworten, anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu 'übersetzen' [Nr. 9, 10, 12, 23, 33] • Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtliche Ereignissen etc. [Nr. 10, 11] • die Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren [Nr. 24] 	K1	

			<ul style="list-style-type: none"> • abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren [Nr. 10, 22] • im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen (z.B. Plakate, Referate) zu geben [Nr. 49] • Zeit zu geben: Wiederholungsphasen einzuplanen; trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, Lernen voneinander etc. zu geben (statt sie unter Druck zu setzen); Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen, um Schülerreferate, -plakate etc. ausführlich nachzubespochen [Nr. 35, 44, 50] • den Unterricht interessant, kreativ, abwechslungsreich (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Arbeit mit dem Atlas, Humor etc.) und so zu gestalten, dass er den Schüler/innen Spaß macht [Nr. 17, 35, 41, 42] • beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet [Nr. 41] 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit zu geben: Wiederholungsphasen einzuplanen; trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, Lernen voneinander etc. zu geben (statt sie unter Druck zu setzen); Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen, um Schülerreferate, -plakate etc. ausführlich nachzubespochen • den Unterricht interessant, kreativ, abwechslungsreich (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Arbeit mit dem Atlas, Humor etc.) und so zu gestalten, dass er den Schüler/innen Spaß macht • beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet • die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) <p>P4/3-H I-K2 die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei der Themenwahl die Bereitschaft/Offenheit und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten und sie immer wieder selbst Themen wählen zu lassen • das Unterrichtsthema so aufzufassen und zu gestalten und solche Arbeitsformen zu integrieren,
--	--	--	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) [Nr. 14] 		<p>dass der/die Schüler/in das Gefühl hat, ‚mitten drin statt nur dabei‘ zu sein</p> <ul style="list-style-type: none"> in den Unterricht eigene Erfahrungen und einen persönlichen Bezug (z.B. Reiseerfahrungen, authentische Gegenstände) einzubringen Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht
H33 I	1	4	bei der Themenwahl und im Hinblick auf einzelne europäische Länder das Einbeziehen der dortigen Kultur, des alltäglichen Lebens der dortigen Bürger/innen, ihrer Kleidungsstücke, Ernährungsweisen, Sitten und Lebensgewohnheiten sowie einzelner Städte sowohl in theoretischer und auch in möglichst praktischer Form (z.B. landestypische Kleidung mitbringen, Speisen gemeinsam kochen, Lieder singen etc.)	<p>die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> bei der Themenwahl die Bereitschaft/Offenheit und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten und die Schüler/innen immer wieder selbst Themen wählen zu lassen [Nr. 1, 2] das Unterrichtsthema so aufzufassen und zu gestalten und solche Arbeitsformen zu integrieren, dass der/die Schüler/in das Gefühl hat, ‚mitten drin statt nur dabei‘ zu sein [Nr. 22, 25] in den Unterricht eigene Erfahrungen und einen persönlichen Bezug (z.B. Reiseerfahrungen, authentische Gegenstände) einzubringen [Nr. 19] Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht [Nr. 32] 	K2	<p>P4/3-H I-K3 Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> eigenes Interesse an dem, was sie vermittelt Freude an der Vermittlung/am Unterrichten Spaß am Thema Europa Begeisterungsfähigkeit <p>P4/3-H I-K4 Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Einstellung, dass alle Schüler/innen gleich wertvoll sind einen persönlichen, partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen – aber mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit mit den Schüler/innen gut zu reden im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse

H33 I	1	5	eigenes Interesse an dem, was sie vermittelt	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> eigenes Interesse an dem, was sie vermittelt [Nr. 5] Freude an der Vermittlung/am Unterrichten [Nr. 6] Spaß am Thema Europa [Nr. 29] Begeisterungsfähigkeit [Nr. 55] 	K3	P4/3-H I-K5 die Fähigkeit, individuell zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen u. a. bei der Medienwahl und dem Bereitstellen von Lernhilfen sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen die Schüler/innen zu fördern und zu fordern
H33 I	1	6	Freude an der Vermittlung/am Unterrichten	Motivation	K3	
H33 I	1	7	eigenes tiefes Verständnis dessen, was sie vermittelt, so dass sie auf Schüler-rückfragen antworten kann	Sachkompetenz	K8	
H33 I	1	8	im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse eine gute persönliche Beziehung zu den Schüler/innen („nicht von oben herab“)	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> Einstellung, dass alle Schüler/innen gleich wertvoll sind [Nr. 40] einen persönlichen, partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen – aber mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit [Nr. 8, 31, 39] mit den Schüler/innen gut zu reden [Nr. 39] im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse [Nr. 8] 	K4	
H33 I	1	9	die Fähigkeit, die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären	didaktische Kompetenz	K1	P4/3-H I-K6 die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt für BLL, indem die Lehrkraft das BLL-Prinzip erklärt, die Schüler/innen dazu ermutigt, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl stellt, den eigenen Stolz auf die Schüler/innen zeigt und die BLL-Leistung im Zeugnis vermerkt

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	1	10	die Fähigkeit, anspruchsvolle Texte mit den Schüler/innen gemeinsam in kleinen Schritten und mit abwechslungsreichen Arbeitsformen – so dass das Mitdenken gefordert ist – zu erschließen, ihren Zusammenhang und ihren Verwendungszweck zu erklären, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu „übersetzen“	didaktische Kompetenz	K1	<ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen zu ermutigen und sanft zu zwingen, sich in der Zielsprache zu äußern die Schüler/innen ein Stück weit zu zwingen, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen <p>P4/3-H I-K7 Evaluationskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen im BIL: Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache, die Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben, und eine hohe Sensibilität bei der Notengebung dafür, ob die Lehrkraft die Schüler/innen (in der Fremdsprache) richtig versteht <p>P4/3-H I-K8 Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> so gut über das Unterrichtsthema informiert zu sein und es in der Tiefe zu
H33 I	2	11	die Fähigkeit, geschichtliche Ereignisse in ihrem Zusammenhang zu erklären und Schüler/innen ein Stück weit zu zwingen, sich mit diesen Hintergründen zu befassen	didaktische Kompetenz	K1	
				die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	
H33 I	2	12	die Fähigkeit, die verschiedenen Lern- typen zu berücksichtigen, entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen (Schüleraufschriebe, Arbeitsblätter, Hörbeispiele, Tafelbilder, Filme, Gespräche etc.) und Lernhilfen den Schüler/innen an die Hand zu geben	die Fähigkeit, individuell zu fördern	K5	
				Medienkompetenz	K10	
H33 I	2	13	die Fähigkeit, schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen	die Fähigkeit, individuell zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen u. a. bei der 	K5	

				<p>Medienwahl und dem Bereitstellen von Lernhilfen [Nr. 12]</p> <ul style="list-style-type: none"> • sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern [Nr. 40] • schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen [Nr. 13] • die Schüler/innen zu fördern und zu fordern [Nr. 26] 		<p>verstehen, dass die Lehrkraft Schüler-rückfragen spontan und in der Zielsprache beantworten kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • sehr viel Wissen über Europa • über aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) verfügen, um sie zur Unterrichtsgestaltung zu verwenden <p>P4/3-H I-K9 Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d.h.</p>
H33 I	2	14	die Fähigkeit, die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten mittels Beratung im Hinblick auf Prüfungsthemen, Üben (für die Überprüfung ‚Eurokom‘ z.B. viel freies Sprechen, viel Wortschatzinput, Hörbeispiele, verschiedene Präsentations- und Diskussionsformen) und auch eigenes Vormachen	didaktische Kompetenz	K1	<ul style="list-style-type: none"> • Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen • außerschulische Partner (z.B. Firmenvertreter oder <i>native speaker</i> im Fremdsprachenunterricht) in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern <p>P4/3-H I-K10 Medienkompetenz:</p>
H33 I	2	15	die Fähigkeit, den Schüler/innen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht den Gesamtzusammenhang der Unterrichtseinheiten zu vermitteln, nämlich dass grundlegende Vokabel- und Grammatikkenntnisse notwendig sind, um später den Anwendungsbezug der Fremdsprache in den Vordergrund zu rücken	<p>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt [Nr. 15] 	K6	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältige, immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen, viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen und sie so in den Unterricht einzubeziehen, dass die Inhalte anschaulich vermittelt werden und der Unterricht interessant ist • im BLL zielsprachliche Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen und deutschsprachige zu vermeiden

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> für BLL, indem die Lehrkraft das BLL-Prinzip erklärt, die Schüler/innen dazu ermutigt, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl stellt, den eigenen Stolz auf die Schüler/innen zeigt und die BLL-Leistung im Zeugnis vermerkt [Nr. 38] die Schüler/innen zu ermutigen und sanft zu zwingen, sich in der Zielsprache zu äußern [Nr. 57] die Schüler/innen ein Stück weit zu zwingen, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen [Nr. 11] 		<ul style="list-style-type: none"> den Lerntypen entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, erklären und zu besprechen <p>P4/3-H I-K11 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> eigene Erfahrungen zum Unterrichtsthema Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen <p>P4/3-H I-K12 positive Grundhaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> Humor lockere, humorvolle Art <p>P4/3-H I-K13 die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen (ein Stück weit) auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten <p>P4/3-H I-K14 die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen in der Zielsprache dieselben Inhalte zu
H33 I	2	16	die Fähigkeit, mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen	<p>Evaluationskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen [Nr. 40] mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen [Nr. 16] im BLL: Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache, 	K7	

				die Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben und eine hohe Sensibilität bei der Notengebung dafür, ob die Lehrkraft die Schüler/innen (in der Fremdsprache) richtig versteht [Nr. 45, 48, 53]		vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht
H33 I	2	17	die Fähigkeit, den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten	didaktische Kompetenz	K1	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsinhalte gut, für die Schüler/innen verständlich zu erklären: anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, Bildern, Diagrammen, Tabellen etc. hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht; nachzufragen, ob die Schüler/innen die Inhalte und Erklärungen verstanden haben insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht
H33 I	2	18	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Verwendung aktueller Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen)	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> so gut über das Unterrichtsthema informiert zu sein und es in der Tiefe zu verstehen, dass die Lehrkraft Schülerrückfragen spontan und in der Zielsprache beantworten kann [Nr. 7, 47] sehr viel Wissen über Europa [Nr. 27] über aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) verfügen, um sie zur Unterrichtsgestaltung zu verwenden [Nr. 18] 	K8	P4/3-H I-K15 zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> gute Fremdsprachenkenntnisse; besser als für den Fremdsprachenunterricht die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung)
H33 I	2	19	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Einbringens eigener Erfahrungen und eines persönlichen Bezugs (z.B. Reiseerfahrungen und authentische Gegenstände)	Erfahrungswissen die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K11 K2	P4/3-H I-K16 Konsequenz: im Festhalten an der Einsprachigkeit des BLL
H33 I	2	20	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Einbeziehens	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d.h.	K9	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			außerschulischer Partner (z.B. Firmenvertreter oder <i>native speaker</i> im Fremdsprachenunterricht), insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern	<ul style="list-style-type: none"> • Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen [Nr. 59] • außerschulische Partner (z.B. Firmenvertreter oder <i>native speaker</i> im Fremdsprachenunterricht) in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern [Nr. 20] 		
H33 I	3	21	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Erstellung immer neuer und auch neuartiger Materialien und des Mitbringens vieler Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.)	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • vielfältige, immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen, viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen und sie so in den Unterricht einzubeziehen, dass die Inhalte anschaulich vermittelt werden und der Unterricht interessant ist [Nr. 21, 34] • im BIL zielsprachliche Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen und deutschsprachige zu vermeiden [Nr. 52, 57] • den Lerntypen entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen [Nr. 12] 	K10	

				<ul style="list-style-type: none"> ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, erklären und zu besprechen [Nr. 51] 		
H33 I	3	22	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Integration und des Wechsels von praktischen Arbeitsformen (z.B. Rollenspiele, das Gestalten von Lernplakaten und Wandzeitungen, das Durchführen von naturwissenschaftlichen Experimenten und Lerngängen, das eigenhändige Umgestalten des Schulhofes), von Arbeitsformen, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, sowie von Arbeitsformen, die dem/der Schüler/ in das Gefühl geben, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein	<div>didaktische Kompetenz</div> <div>die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln</div>	<div>K1</div> <div>K2</div>	
H33 I	3	23	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Aufteilens der Lerninhalte in „Häppchen für Häppchen“ statt „Riesenbrocken“	<div>didaktische Kompetenz</div>	<div>K1</div>	
H33 I	3	24	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels variierender und gut arrangierter Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit mit ausreichend Zeit zum Vertiefen in die Lerngegenstände und Freiraum, sie zu diskutieren, oder Rollenspiele)	<div>didaktische Kompetenz</div>	<div>K1</div>	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	3	25	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Auffassung und Gestaltung des Unterrichtsthemas, „als wäre man mitten drin“	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	
H33 I	3	26	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Förderns und Forderns der Schüler/innen	die Fähigkeit, individuell zu fördern	K5	
H21 I	1	27	sehr viel eigenes Wissen über Europa	Sachkompetenz	K8	
H21 I	1	28	eigene Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> eigene Erfahrungen zum Unterrichtsthema [Nr. 19] Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen [Nr. 28] 	K11	
H21 I	1	29	Spaß am Thema Europa	Motivation	K3	
H21 I	1	30	Humor	positive Grundhaltung: <ul style="list-style-type: none"> Humor [Nr. 30] lockere, humorvolle Art [Nr. 41] 	K12	
H21 I	1	31	einen guten Kontakt mit den Schüler/innen (mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit)	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K4	
H21 I	1	32	die Fähigkeit, Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	
H21 I	1	33	die Fähigkeit, Schülerfragen ausführlich zu beantworten	didaktische Kompetenz	K1	

H21 I	1	34	die Bereitschaft, vielfältige Medien (Filme, Bilder etc.) in den Unterricht einzubeziehen, um die Inhalte anschaulich zu vermitteln und um den Unterricht interessant zu gestalten	Medienkompetenz	K10	
H21 I	1	35	die Bereitschaft, Phasen von Gruppenarbeit und Wiederholungsphasen im Unterricht einzuplanen	didaktische Kompetenz	K1	
H21 I	1	36	die Fähigkeit, die Schüler/innen ein Stück weit auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: die Schüler/innen (ein Stück weit) auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten [Nr. 36]	K13	
H29 I	1	37	gute Fremdsprachenkenntnisse	zielsprachliche Kompetenz	K15	
H29 I	1	38	die Fähigkeit, die Schüler/innen für BLL zu motivieren: den Schüler/innen zunächst das Prinzip von BLL zu erklären, die Schüler/innen zu fragen, ob sie sich BLL zutrauen und sie dazu zu ermutigen, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl zu stellen, als Lehrkraft selbst stolz zu sein auf die Schülerleistungen und die Teilnahme am BLL im Zeugnis zu vermerken	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	
H29 I	1	39	die Fähigkeit, mit den Schüler/innen gut zu reden und eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K4	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H29 I	1	40	die Einstellung, dass alle Schüler/innen gleich wertvoll sind, die Fähigkeit, die Schüler/innen und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen und im BIL-Unterricht sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K4	
				Evaluationskompetenz	K7	
				die Fähigkeit, individuell zu fördern	K5	
				didaktische Kompetenz	K1	
H29 I	1	42	die Fähigkeit, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (mit Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Atlasarbeit etc.) und die Sachfachinhalte und nicht das Sprachlernen in den Vordergrund zu stellen	didaktische Kompetenz	K1	
				die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
H29 I	1	43	die Fähigkeit, die Unterrichtsinhalte gut zu erklären (anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, des schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, anhand von Bildern, Diagrammen und Tabellen etc.), sie für die Schüler/innen verständlich zu machen und nachzufragen, ob sie es verstanden haben	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h. <ul style="list-style-type: none"> • die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen [Nr. 42] • in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht [Nr. 58] • Unterrichtsinhalte gut, für die Schüler/innen verständlich zu erklären: anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, schrittweisen Erarbeitens 	K14	

				<p>umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, Bildern, Diagrammen, Tabellen etc. [Nr. 43]</p> <ul style="list-style-type: none"> hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht; nachzufragen, ob die Schüler/innen die Inhalte und Erklärungen verstanden haben [Nr. 43, 48] insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht [Nr. 54] 		
H29 I	1	44	die Bereitschaft, trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, zum Wiederholen, zum Lernen voneinander etc. zu geben und sie nicht unter Druck zu setzen	didaktische Kompetenz	K1	
H29 I	2	45	die Bereitschaft, dass die Schüler/innen sich in der Fremdsprache auch fehlerhaft (und zur Not auch auf Deutsch) ausdrücken dürfen (im Mündlichen, Schriftlichen und auch in Klassenarbeiten)	Evaluationskompetenz	K7	
H43 I	1	46	bessere Fremdsprachenkenntnisse als für den Fremdsprachenunterricht	<p>zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> gute Fremdsprachenkenntnisse; besser als für den Fremdsprachenunterricht [Nr. 37, 46] 	K15	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung) [Nr. 56] 		
H43 I	1	47	so gut über das Thema informiert zu sein, dass sie Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann	Sachkompetenz	K8	
H43 I	1	48	hohe Wachsamkeit dafür, ob sie die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht, und dementsprechende Sensibilität bei der Notengebung	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
				Evaluationskompetenz	K7	
H43 I	1	49	methodische Fähigkeit, im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen zu geben, z.B. Plakate, die die Schüler/innen erstellen, oder Referate, die sie halten	didaktische Kompetenz	K1	
H43 I	1	50	methodische Fähigkeit, im Unterricht Zeit zu geben, um Schülerreferate und -plakate ausführlich nachzubesprechen	didaktische Kompetenz	K1	
H43 I	1	51	methodische Fähigkeit, ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, zu erklären und zu besprechen	Medienkompetenz	K10	

H43 I	1	52	methodische Fähigkeit, zielsprachliche Lernmaterialien bereitzustellen	Medienkompetenz	K10	
H43 I	1	53	methodische Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben	Evaluationskompetenz	K7	
H43 I	1	54	methodische Fähigkeit, insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
H43 I	2	55	Begeisterungsfähigkeit	Motivation	K3	
H43 I	2	56	einen authentischen Gebrauch der Zielsprache (<i>Near native</i> -Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung)	zielsprachliche Kompetenz	K15	
H43 I	2	57	konsequentes Festhalten an der Einsprachigkeit, Ermutigen und sanftes Zwingen der Schüler/innen, sich in der Zielsprache zu äußern, und das Vermeiden von deutschsprachigen Lehrmaterialien	Konsequenz: im Festhalten an der Einsprachigkeit des BLL [Nr. 57]	K16	
				die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	
				Medienkompetenz	K10	
H43 I	2	58	die Fähigkeit, in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H43 I	2	59	Kompetenz für die Durchführung von Schüleraustauschen in Zielsprachenländer	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht	K9	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-H I

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-H I BLL**

(Lehrerkompetenzen für BLL
gefordert von Schüler/innen)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse P4/3-H I BLL (Lehrerkompetenzen für BLL gefordert von Schüler/innen)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H29 I	1	37	gute Fremdsprachenkenntnisse	zielsprachliche Kompetenz	K15	P4/3-H I BLL-K1 didaktische Kompetenz:
H29 I	1	38	die Fähigkeit, die Schüler/innen für BLL zu motivieren: den Schüler/innen zunächst das Prinzip von BLL zu erklären, die Schüler/innen zu fragen, ob sie sich BLL zutrauen und sie dazu zu ermutigen, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl zu stellen, als Lehrkraft selbst stolz zu sein auf die Schülerleistungen und die Teilnahme am BLL im Zeugnis zu vermerken	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> für BLL, indem die Lehrkraft das BLL-Prinzip erklärt, die Schüler/innen dazu ermutigt, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl stellt, den eigenen Stolz auf die Schüler/innen zeigt und die BLL-Leistung im Zeugnis vermerkt [Nr. 38] die Schüler/innen zu ermutigen und sanft zu zwingen, sich in der Zielsprache zu äußern [Nr. 57] 	K6	<ul style="list-style-type: none"> im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen (z.B. Plakate, Referate) zu geben Zeit zu geben: trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, Wiederholen, Lernen voneinander etc. zu geben (statt sie unter Druck zu setzen); Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen, um Schülerreferate, -plakate etc. ausführlich nachzubespochen den Unterricht abwechslungsreich (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Arbeit mit dem Atlas, Humor etc.) und so zu gestalten, dass er den Schüler/innen Spaß macht beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet
H29 I	1	39	die Fähigkeit, mit den Schüler/innen gut zu reden und eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> Einstellung, dass alle Schüler/innen gleich wertvoll sind [Nr. 40] einen partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen [Nr. 39] mit den Schüler/innen gut zu reden [Nr. 39] 	K4	P4/3-H I BLL-K3 Begeisterung: Begeisterungsfähigkeit

H29 I	1	40	die Einstellung, dass alle Schüler/innen gleich wertvoll sind, die Fähigkeit, sie und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen und im BLL-Unterricht sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K4	P4/3-H I BLL-K4 Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen: • Einstellung, dass alle Schüler/innen gleich wertvoll sind • einen partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen • mit den Schüler/innen gut zu reden
				Evaluationskompetenz	K7	
				die Fähigkeit, individuell zu fördern: sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern [Nr. 40]	K5	
				didaktische Kompetenz	K1	
H29 I	1	41	eine lockere Art, die Humor in den Unterricht bringt, so dass der Unterricht Spaß macht, sowie die Fähigkeit, Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet	didaktische Kompetenz: • im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen (z.B. Plakate, Referate) zu geben [Nr. 49] • Zeit zu geben: trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, Wiederholen, Lernen voneinander etc. zu geben (statt sie unter Druck zu setzen); Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen, um Schülerreferate, -plakate etc. ausführlich nachzubespochen [Nr. 44, 50] • den Unterricht abwechslungsreich (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Atlasarbeit, Humor etc.) und so zu gestalten, dass er den Schüler/innen Spaß macht [Nr. 41, 42] • beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit das Lernen dennoch stattfindet [Nr. 41]	K1	P4/3-H I BLL-K5 die Fähigkeit, individuell zu fördern: sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schüler/innen zu fördern P4/3-H I BLL-K6 die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: • für BLL, indem die Lehrkraft das BLL-Prinzip erklärt, die Schüler/innen dazu ermutigt, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl stellt, den eigenen Stolz auf die Schüler/innen zeigt und die BLL-Leistung im Zeugnis vermerkt • die Schüler/innen zu ermutigen und sanft zu zwingen, sich in der Zielsprache zu äußern

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				positive Grundhaltung: lockere, humorvolle Art [Nr. 41]	K12	P4/3-H I BLL-K7 Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache im mündlichen, schriftlichen und Leistungsmessungsbereich, die Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben, und eine hohe Sensibilität bei der Notengebung dafür, ob die Lehrkraft die Schüler/innen (in der Fremdsprache) richtig versteht P4/3-H I BLL-K8 Sachkompetenz: so gut über das Unterrichtsthema informiert zu sein, dass die Lehrkraft Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann P4/3-H I BLL-K9 Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d.h. Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen P4/3-H I BLL-K10 Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> im BLL zielsprachliche Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen und deutschsprachige zu vermeiden
H29 I	1	42	die Fähigkeit, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten (mit Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Atlasarbeit etc.) und die Sachfachinhalte und nicht das Sprachlernen in den Vordergrund zu stellen	didaktische Kompetenz	K1	
				die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
H29 I	1	43	die Fähigkeit, die Unterrichtsinhalte gut zu erklären (anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, des schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, anhand von Bildern, Diagrammen und Tabellen etc.), sie für die Schüler/innen verständlich zu machen und nachzufragen, ob sie es verstanden haben	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h. <ul style="list-style-type: none"> die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen [Nr. 42] in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht [Nr. 58] Unterrichtsinhalte gut, für die Schüler/innen verständlich zu erklären: anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, Bildern, Diagrammen, Tabellen etc. [Nr. 43] hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht; nachzufragen, ob 	K14	

				<p>die Schüler/innen die Inhalte und Erklärungen verstanden haben [Nr. 43, 48]</p> <ul style="list-style-type: none"> insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht [Nr. 54] 		<ul style="list-style-type: none"> ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, erklären und zu besprechen <p>P4/3-H I BLL-K12 positive Grundhaltung; lockere, humorvolle Art</p>
H29 I	1	44	die Bereitschaft, trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schüler/innen Zeit zum Verstehen, zum Wiederholen, zum Lernen voneinander etc. zu geben und sie nicht unter Druck zu setzen	<p>didaktische Kompetenz</p>	K1	<p>P4/3-H I BLL-K14 die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht Unterrichtsinhalte gut, für die Schüler/innen verständlich zu erklären: anhand der Einteilung des Stoffes in machbare Portionen, schrittweisen Erarbeitens umfangreicher Texte, des Anlegens von Wortschatzlisten, Bildern, Diagrammen, Tabellen etc. hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht; nachzufragen, ob die Schüler/innen die Inhalte und Erklärungen verstanden haben insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht
H29 I	2	45	die Bereitschaft, dass die Schüler/innen sich in der Fremdsprache auch fehlerhaft (und zur Not auch auf Deutsch) ausdrücken dürfen (im Mündlichen, Schriftlichen und auch in Klassenarbeiten)	<p>Evaluationskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen und ihre Stärken und Schwächen gut einzuschätzen [Nr. 40] Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache im mündlichen, schriftlichen und Leistungsmessungsbereich, die Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben und eine hohe Sensibilität bei der Notengebung dafür, ob die Lehrkraft die Schüler/innen (in der Fremdsprache) richtig versteht [Nr. 45, 48, 53] 	K7	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H43 I	1	46	bessere Fremdsprachenkenntnisse als für den Fremdsprachenunterricht	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> gute Fremdsprachenkenntnisse; besser als für den Fremdsprachenunterricht [Nr. 37, 46] die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung) [Nr. 56] 	K15	P4/3-H I BLL-K15 zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> gute Fremdsprachenkenntnisse; besser als für den Fremdsprachenunterricht die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung) P4/3-H I BLL-K16 Konsequenz: im Festhalten an der Einsprachigkeit des BLL
H43 I	1	47	so gut über das Thema informiert zu sein, dass sie Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann	Sachkompetenz: so gut über das Unterrichtsthema informiert zu sein, dass die Lehrkraft Schülerrückfragen spontan in der Zielsprache beantworten kann [Nr. 47]	K8	
H43 I	1	48	hohe Wachsamkeit dafür, ob sie die Schüler/innen in der Fremdsprache richtig versteht, und dementsprechende Sensibilität bei der Notengebung	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
				Evaluationskompetenz	K7	
H43 I	1	49	methodische Fähigkeit, im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen zu geben, z.B. Plakate, die die Schüler/innen erstellen, oder Referate, die sie halten	didaktische Kompetenz	K1	

H43 I	1	50	methodische Fähigkeit, im Unterricht Zeit zu geben, um Schülerreferate und -plakate ausführlich nachzubesprechen	didaktische Kompetenz	K1	
H43 I	1	51	methodische Fähigkeit, ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, zu erklären und zu besprechen	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> im BIL zielsprachliche Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen und deutschsprachige zu vermeiden [Nr. 52, 57] ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, erklären und zu besprechen [Nr. 51] 	K10	
H43 I	1	52	methodische Fähigkeit, zielsprachliche Lernmaterialien bereitzustellen	Medienkompetenz	K10	
H43 I	1	53	methodische Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben	Evaluationskompetenz	K7	
H43 I	1	54	methodische Fähigkeit, insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht	Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
H43 I	2	55	Begeisterungsfähigkeit	Motivation: Begeisterungsfähigkeit [Nr. 55]	K3	
H43 I	2	56	einen authentischen Gebrauch der Zielsprache (<i>Near native</i> -Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung)	zielsprachliche Kompetenz	K15	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H43 I	2	57	konsequentes Festhalten an der Einsprachigkeit, Ermutigen und sanftes Zwingen der Schüler/innen, sich in der Zielsprache zu äußern, und das	Konsequenz: im Festhalten an der Einsprachigkeit des BLL [Nr. 57]	K16	
				die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K6	
			Vermeiden von deutschsprachigen Lehrmaterialien	Medienkompetenz	K10	
H43 I	2	58	die Fähigkeit, in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht	die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden	K14	
H43 I	2	59	Kompetenz für die Durchführung von Schüleraustauschen in Zielsprachenländer	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d.h. Schüleraustausche in Zielsprachenländern durchzuführen [Nr. 59]	K9	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-H I BLL

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-H I EULLE**

(Lehrerkompetenzen für EULLE
gefordert von Schüler/innen)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse P4/3-H I EULLE (Lehrerkompetenzen für EULLE gefordert von Schüler/innen)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	1	1	bei der Themenwahl die Bereitschaft und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	P4/3-H I EULLE-K1 didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren • die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären: z.B. Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, Schülerfragen ausführlich zu beantworten, anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu 'übersetzen' • Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtliche Ereignissen etc. • Gruppenarbeit einzuplanen, die Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren • abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren • Wiederholungsphasen einzuplanen • den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten
H33 I	1	2	die Offenheit, dass die Schüler/innen immer wieder Themen selbst wählen dürfen	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	
H33 I	1	3	die Fähigkeit, Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren	didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren [Nr. 3] • die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären: z.B. Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, Schülerfragen ausführlich zu beantworten, anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu 'übersetzen' [Nr. 9, 10, 12, 23, 33] • Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtliche Ereignissen etc. [Nr. 10, 11] • Gruppenarbeit einzuplanen, die Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren [Nr. 24, 35] 	K1	

			<ul style="list-style-type: none"> • abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren [Nr. 10, 22] • Wiederholungsphasen einzuplanen [Nr. 35] • den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten [Nr. 17] • die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) [Nr. 14] 	<ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) <p>P4/3-H I EULLE-K2 die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei der Themenwahl die Bereitschaft/Offenheit und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten und sie immer wieder selbst Themen wählen zu lassen • das Unterrichtsthema so aufzufassen und zu gestalten und solche Arbeitsformen zu integrieren, dass der/die Schüler/in das Gefühl hat, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein
--	--	--	--	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	1	4	bei der Themenwahl und im Hinblick auf einzelne europäische Länder das Einbeziehen der dortigen Kultur, des alltäglichen Lebens der dortigen Bürger/innen, ihrer Kleidungsstücke, Ernährungsweisen, Sitten und Lebensgewohnheiten sowie einzelner Städte sowohl in theoretischer und auch in möglichst praktischer Form (z.B. landestypische Kleidung mitbringen, Speisen gemeinsam kochen, Lieder singen etc.)	<p>die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei der Themenwahl die Bereitschaft/Offenheit und Fähigkeit, die Schülerinteressen zu beachten und die Schüler/innen immer wieder selbst Themen wählen zu lassen [Nr. 1, 2] • das Unterrichtsthema so aufzufassen und zu gestalten und solche Arbeitsformen zu integrieren, dass der/die Schüler/in das Gefühl hat, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein [Nr. 22, 25] • in den Unterricht eigene Erfahrungen und einen persönlichen Bezug (z.B. Reiseerfahrungen, authentische Gegenstände) einzubringen [Nr. 19] • Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht [Nr. 32] 	K2	<ul style="list-style-type: none"> • in den Unterricht eigene Erfahrungen und einen persönlichen Bezug (z.B. Reiseerfahrungen, authentische Gegenstände) einzubringen • Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht <p>P4/3-H I EULLE-K3 Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigenes Interesse an dem, was sie vermittelt • Freude an der Vermittlung/am Unterrichten • Spaß am Thema Europa <p>P4/3-H I EULLE-K4 Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • einen persönlichen, partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen – aber mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit • im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse
!!! Linie RAUS						

H33 I	1	5	eigenes Interesse an dem, was sie vermittelt	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> eigenes Interesse an dem, was sie vermittelt [Nr. 5] Freude an der Vermittlung/am Unterrichten [Nr. 6] Spaß am Thema Europa [Nr. 29] 	K3	P4/3-H I EULLE-K5 die Fähigkeit, individuell zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen u. a. bei der Medienwahl und dem Bereitstellen von Lernhilfen schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen die Schüler/innen zu fördern und zu fordern
H33 I	1	6	Freude an der Vermittlung/am Unterrichten	Motivation	K3	
H33 I	1	7	eigenes tiefes Verständnis dessen, was sie vermittelt, so dass sie auf Schüler-rückfragen antworten kann	Sachkompetenz	K8	P4/3-H I EULLE-K6 die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt die Schüler/innen ein Stück weit zu zwingen, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen
H33 I	1	8	im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse eine gute persönliche Beziehung zu den Schüler/innen („nicht von oben herab“)	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> einen persönlichen, partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen – aber mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit [Nr. 8, 31] im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse [Nr. 8] 	K4	
H33 I	1	9	die Fähigkeit, die Lerninhalte den Schüler/innen gut zu erklären	didaktische Kompetenz	K1	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	1	10	die Fähigkeit, anspruchsvolle Texte mit den Schüler/innen gemeinsam in kleinen Schritten und mit abwechslungsreichen Arbeitsformen – so dass das Mitdenken gefordert ist – zu erschließen, ihren Zusammenhang und ihren Verwendungszweck zu erklären, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schüler/innen zu „übersetzen“	didaktische Kompetenz	K1	<p>P4/3-H I-K7 Evaluationskompetenz: mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen</p> <p>P4/3-H I EULLE-K8 Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> das, was sie vermittelt, so tief verstehen, dass die Lehrkraft Schülerfragen spontan beantworten kann sehr viel Wissen über Europa über aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) verfügen, um sie zur Unterrichtsgestaltung zu verwenden <p>P4/3-H I EULLE-K9 Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d.h. außerschulische Partner (z.B. Firmenvertreter oder <i>native speaker</i> im Fremdsprachenunterricht) in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern</p>
H33 I	2	11	die Fähigkeit, geschichtliche Ereignisse in ihrem Zusammenhang zu erklären und Schüler/innen ein Stück weit zu zwingen, sich mit diesen Hintergründen zu befassen	<div>didaktische Kompetenz</div> <div>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren</div>	<div>K1</div> <div>K6</div>	
H33 I	2	12	die Fähigkeit, die verschiedenen Lernarten zu berücksichtigen, entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen (Schüleraufschriebe, Arbeitsblätter, Hörbeispiele, Tafelbilder, Filme, Gespräche etc.) und Lernhilfen den Schüler/innen an die Hand zu geben	<div>die Fähigkeit, individuell zu fördern</div> <div>Medienkompetenz</div>	<div>K5</div> <div>K10</div>	
H33 I	2	13	die Fähigkeit, schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen	<div>die Fähigkeit, individuell zu fördern:</div> <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen u. a. bei der 	K5	

				<p>Medienwahl und dem Bereitstellen von Lernhilfen [Nr. 12]</p> <ul style="list-style-type: none"> • schüchterne Schüler/innen zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen [Nr. 13] • die Schüler/innen zu fördern und zu fordern [Nr. 26] 		<p>P4/3-H I EULLE-K10 Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vielfältige, immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen, viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen und sie so in den Unterricht einzubeziehen, dass die Inhalte anschaulich vermittelt werden und der Unterricht interessant ist • den Lerntypen entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen <p>P4/3-H I EULLE-K11 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigene Erfahrungen zum Unterrichtsthema • Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen
H33 I	2	14	<p>die Fähigkeit, die Schüler/innen auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten mittels Beratung im Hinblick auf Prüfungsthemen, Üben (für die Überprüfung ‚Eurokom‘ z.B. viel freies Sprechen, viel Wortschatzinput, Hörbeispiele, verschiedene Präsentations- und Diskussionsformen) und auch eigenes Vormachen</p>	<p>didaktische Kompetenz</p>	K1	
H33 I	2	15	<p>die Fähigkeit, den Schüler/innen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht den Gesamtzusammenhang der Unterrichtseinheiten zu vermitteln, nämlich dass grundlegende Vokabel- und Grammatikkenntnisse notwendig sind, um später den Anwendungsbezug der Fremdsprache in den Vordergrund zu rücken</p>	<p>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) vermittelt [Nr. 15] • die Schüler/innen ein Stück weit zu zwingen, sich mit den Zusammenhängen, Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen [Nr. 11] 	K6	<p>P4/3-H I EULLE-K12 positive Grundhaltung: Humor</p> <p>P4/3-H I EULLE-K13 die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: die Schüler/innen (ein Stück weit) auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten</p>

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	2	16	die Fähigkeit, mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen	Evaluationskompetenz: mit den Schüler/innen in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schüler/innen zu fördern und zu berücksichtigen [Nr. 16]	K7	
H33 I	2	17	die Fähigkeit, den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten	didaktische Kompetenz	K1	
H33 I	2	18	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Verwendung aktueller Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen)	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> das, was sie vermittelt, so tief verstehen, dass die Lehrkraft Schülerrückfragen spontan beantworten kann [Nr. 7] sehr viel Wissen über Europa [Nr. 27] über aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) verfügen, um sie zur Unterrichtsgestaltung zu verwenden [Nr. 18] 	K8	
H33 I	2	19	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Einbringens eigener Erfahrungen und eines persönlichen Bezugs (z.B. Reiseerfahrungen und authentische Gegenstände)	Erfahrungswissen	K11	
				die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	2	20	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Einbeziehens außerschulischer Partner (z.B. Firmenvertreter oder <i>native speaker</i> im Fremdsprachenunterricht), insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d.h. außerschulische Partner (z.B. Firmenvertreter oder <i>native speaker</i> im Fremdsprachenunterricht) in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern [Nr. 20]	K9	
H33 I	3	21	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Erstellung immer neuer und auch neuartiger Materialien und des Mitbringens vieler Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.)	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> vielfältige, immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen, viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen und sie so in den Unterricht einzubeziehen, dass die Inhalte anschaulich vermittelt werden und der Unterricht interessant ist [Nr. 21, 34] den Lerntypen entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen [Nr. 12] 	K10	
H33 I	3	22	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Integration und des Wechsels von praktischen Arbeitsformen (z.B. Rollenspiele, das Gestalten von Lernplakaten und Wandzeitungen, das Durchführen von naturwissenschaftlichen Experimenten und	didaktische Kompetenz	K1	

			Lerngängen, das eigenhändige Umgestalten des Schulhofes), von Arbeitsformen, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, sowie von Arbeitsformen, die dem/der Schüler/ in das Gefühl geben, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	
H33 I	3	23	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Aufteilens der Lerninhalte in „Häppchen für Häppchen“ statt „Riesenbrocken“	didaktische Kompetenz	K1	
H33 I	3	24	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels variierender und gut arrangierter Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit mit ausreichend Zeit zum Vertiefen in die Lerngegenstände und Freiraum, sie zu diskutieren, oder Rollenspiele)	didaktische Kompetenz	K1	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
H33 I	3	25	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels der Auffassung und Gestaltung des Unterrichtsthemas, „als wäre man mitten drin“	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	
H33 I	3	26	die Fähigkeit zur Unterrichtsgestaltung mittels des Förderns und Forderns der Schüler/innen	die Fähigkeit, individuell zu fördern	K5	
H21 I	1	27	sehr viel eigenes Wissen über Europa	Sachkompetenz	K8	
H21 I	1	28	eigene Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> eigene Erfahrungen zum Unterrichtsthema [Nr. 19] Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen [Nr. 28] 	K11	
H21 I	1	29	Spaß am Thema Europa	Motivation	K3	
H21 I	1	30	Humor	positive Grundhaltung: Humor [Nr. 30]	K12	
H21 I	1	31	einen guten Kontakt mit den Schüler/innen (mit einer Mischung aus Strenge und Lockerheit)	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schüler/innen	K4	
H21 I	1	32	die Fähigkeit, Europa so zu erklären, dass es jede/r Schüler/in versteht	die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln	K2	
H21 I	1	33	die Fähigkeit, Schülerfragen ausführlich zu beantworten	didaktische Kompetenz	K1	

H21 I	1	34	die Bereitschaft, vielfältige Medien (Filme, Bilder etc.) in den Unterricht einzubeziehen, um die Inhalte anschaulich zu vermitteln und um den Unterricht interessant zu gestalten	Medienkompetenz	K10	
H21 I	1	35	die Bereitschaft, Phasen von Gruppenarbeit und Wiederholungsphasen im Unterricht einzuplanen	didaktische Kompetenz	K1	
H21 I	1	36	die Fähigkeit, die Schüler/innen ein Stück weit auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: die Schüler/innen (ein Stück weit) auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf die Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten [Nr. 36]	K13	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-H I EULLE

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-J I**

(Lehrerkompetenzen für EULLE bzw. BLL
gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse P4/3-J I (Lehrerkompetenzen für EULLE bzw. BLL gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J25 I	1	1	die Fähigkeit, anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern	<p>didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern [Nr. 1] • Veränderungen in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 30] • den Unterricht interessant zu gestalten [Nr. 14] • mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) [Nr. 32] • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 36] 	K1	<p>P4/3-J I-K1 didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern • Veränderungen in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen • den Unterricht interessant zu gestalten • mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen <p>P4/3-J I-K2 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen

J25 I	1	2	eigene Auslandsaufenthalte in Arbeits- und Weiterbildungskontexten und die aus dieser persönlichen Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung	<p>Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert [Nr. 30] • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden (u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland [Nr. 21, 24] • Auslandsaufenthalte (für Arbeit und Weiterbildung) und die so erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung; während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichten [Nr. 2, 28] 	K2	<p>Auszubildenden (u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auslandsaufenthalte (für Arbeit und Weiterbildung) und die so erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung; während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichten <p>P4/3-J I-K3 die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schüler/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Verständnis für die Arbeitswelt zu vermitteln: ihre Andersartigkeit im Vergleich zur behüteten Schulwelt, die erhöhten beruflichen Chancen und die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten
J25 I	1	3	die Fähigkeit, Schüler/innen zu motivieren, immer Neues lernen, andere Regionen besuchen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen	<p>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren</p> <p>die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern</p>	<p>K5</p> <p>K6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ein Bewusstsein zu vermitteln für die Bedeutung folgender Qualitäten für ihren späteren beruflichen Werdegang und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen: Zuverlässigkeit, Flexibilität, Leistungswille, Können/ fachliche Kompetenz, Lernbereitschaft, das eigene Wissen
J25 I	1	4	die Fähigkeit, den Schüler/innen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schüler/innen	K3	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			(im Vergleich zur be-hüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Bedeutung von Zuverlässigkeit, Leistungswille, Lernbereitschaft, Auslandserfahrung und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/ innen	<ul style="list-style-type: none"> • ein Verständnis für die Arbeitswelt zu vermitteln: ihre Andersartigkeit im Vergleich zur behüteten Schulwelt, die erhöhten beruflichen Chancen und die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten [Nr. 4, 10, 11] • ein Bewusstsein zu vermitteln für die Bedeutung folgender Qualitäten für ihren späteren beruflichen Werdegang und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/ innen: Zuverlässigkeit, Flexibilität, Leistungswille, Können/fachliche Kompetenz, Lernbereitschaft, das eigene Wissen als einziges ‚Kapital‘ (im Berufsleben), das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen [Nr. 4, 8, 11, 16] 		<p>als einziges ‚Kapital‘ (im Berufsleben), das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen</p> <p>P4/3-J I-K4 die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen • ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen • die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer/Durchhaltevermögen und Pflichtbewusstsein, d.h. das Bewusstsein zu stärken für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, sie zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, sie qualitativ gut zu erledigen
J25 I	1	5	die Fähigkeit, den Schüler/innen Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung,	<p>die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen zu Einfühlungsvermögen, 	K4	<ul style="list-style-type: none"> • ihnen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen • alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für

			<p>diese Aufgaben qualitativ gut zu erledigen</p>	<p>Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen [Nr. 17, 38]</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen [Nr. 6] • die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer/Durchhaltevermögen und Pflichtbewusstsein, d.h. das Bewusstsein zu stärken für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, sie zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, sie qualitativ gut zu erledigen [Nr. 5, 17, 18] • ihnen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen [Nr. 7] • alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine 	<p>das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen</p> <p>P4/3-J I-K5 die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aus ihrem Leben etwas machen zu wollen • immer Neues zu lernen, ihr Wissen ständig weiterzuentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anzupassen • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen • sich für Naturwissenschaften zu interessieren <p>P4/3-J I-K6 die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen • ihnen die Bedeutung verständlich zu machen, die Auslandserfahrung in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen hat • ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte
--	--	--	---	--	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 35, 36]		zu nennen P4/3-J I-K7 Leistungsorientierung
J25 I	1	6	die Fähigkeit, den Schüler/innen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	P4/3-J I-K8 personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin und Pünktlichkeit • Ausdauer und Durchhaltevermögen • gutes Benehmen
J25 I	1	7	die Fähigkeit, den Schüler/innen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. zum einen die fachlichen Voraussetzungen und zum anderen die persönliche Motivation, Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen	<div>die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln</div> <div>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> • aus ihrem Leben etwas machen zu wollen [Nr. 3] • immer Neues zu lernen, ihr Wissen ständig weiterzuentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anzupassen [Nr. 3, 8] • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen [Nr. 7] • sich für Naturwissenschaften zu interessieren [Nr. 19] </div>	<div>K4</div> <div>K5</div>	<div>P4/3-J I-K9 Zuverlässigkeit</div> <div>P4/3-J I-K10 Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schüler/innen</div> <div>P4/3-J I-K11 Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • fachlich • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse </div> <div>P4/3-J I-K12 Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • Kenntnis (aus eigener Anschauung) der Anforderungen, die Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen </div>
J25 I	1	8	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu vermitteln, d.h. ein Bewusstsein, dass ihr einziges „Kapital“ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird,	<div>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren</div> <div>die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen</div>	<div>K5</div> <div>K3</div>	

			das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen			und kulturellen Bereich stellen
J25 I	2	9	die Fähigkeit, den Schüler/innen die hohe Bedeutung, die im Berufsleben eigenen Auslandserfahrungen zukommt, aufzuzeigen und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen	die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen [Nr. 3] • ihnen die Bedeutung verständlich zu machen, die Auslandserfahrung in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen hat [Nr. 4, 9] • ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen [Nr. 9] 	K6	P4/3-J I-K13 interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge • bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa
J25 I	2	10	die Fähigkeit, den Schüler/innen sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K3	P4/3-J I-K14 zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenkompetenz • anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird
J25 I	2	11	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Notwendigkeit deutlich zu machen, sich in dem Betrieb, in dem sie später beschäftigt sind, mit Zuverlässigkeit, Können, Lernwille, Flexibilität etc. eine Position zu erarbeiten	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K3	
J26 I	1	12	fachliche Kompetenz und Leistungsorientierung	Sachkompetenz	K11	P4/3-J I-K15 Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind
				Leistungsorientierung [Nr. 12]	K7	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J26 I	1	13	die personalen Kompetenzen Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutes Benehmen	personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: • Disziplin und Pünktlichkeit [Nr. 13] • Ausdauer und Durchhaltevermögen [Nr. 13] • gutes Benehmen [Nr. 13]	K8	<ul style="list-style-type: none"> mittels Videokonferenz Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS sendet und Hausaufgaben im Web bereitstellen)
				Zuverlässigkeit [Nr. 13]	K9	
J26 I	1	14	die methodische Kompetenz, den Unterricht interessant zu gestalten	didaktische Kompetenz	K1	P4/3-J I-K16 Mobilität: an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen) P4/3-J I-K17 Teamfähigkeit P4/3-J I-K18 Kontakte: vielfältige zur Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule P4/3-J I-K19 Fortbildungsbereitschaft P4/3-J I-K20 Kooperationsfähigkeit: Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen P4/3-J I-K21 professionelles Selbstverständnis: als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.)
J26 I	1	15	Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen	Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schüler/innen [Nr. 14]	K10	
J26 I	1	16	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K3	
J26 I	1	17	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen sowie zu Einfühlungsvermögen und Toleranz zu erziehen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
J26 I	1	18	die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
J26 I	1	18	die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	

J26 I	1	19	naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse und die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an Naturwissenschaften zu wecken	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • fachlich [Nr. 12] • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse [Nr. 19] 	K11	P4/3-J I-K22 Initiativekraft: für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule
				die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K5	
J26 I	1	20	gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss [Nr. 20] • Kenntnis (aus eigener Anschauung) der Anforderungen, die Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen [Nr. 21, 24] 	K12	
J26 I	1	21	Kenntnis der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung, d.h. anhand eines mindestens 6-monatigen Betriebspraktikums, nach Möglichkeit im Ausland	Systemkenntnis	K12	
				Erfahrungswissen	K2	
J26 I	1	22	auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des	interkulturelle Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen [Nr. 26] 		

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Miteinanders, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge [Nr. 22] • bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen) [Nr. 33] 	K13	
J26 I	2	23	Fremdsprachenkompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K14	
J40 I	1	24	Kenntnis – nach Möglichkeit aufgrund eigener Erfahrung – der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt	Systemkenntnis	K12	
				Erfahrungswissen	K2	
J40 I	1	25	anwendungs-/praxisbezogene Fremdsprachenkompetenz einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenkompetenz [Nr. 23] 	K14	

			der Arbeitswelt gebraucht wird (z.B. in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen)	<ul style="list-style-type: none"> • anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird [Nr. 25] 		
J40 I	1	26	Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen	interkulturelle Fähigkeit	K13	
J40 I	1	27	Medienkompetenz, weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (z.B. bei virtuellen Meetings)	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind [Nr. 27] • mittels Videokonferenz Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 34] • neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen) [Nr. 35] 	K15	
J40 I	1	28	Mobilität derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat	Mobilität: an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen) [Nr. 28] Erfahrungswissen	K16 K2	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J40 I	1	29	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit [Nr. 29]	K17	
J40 I	1	30	vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule, um zu erleben und in den Unterricht einzubeziehen, was sich dort bewegt und verändert	Kontakte: vielfältige zur Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule [Nr. 30]	K18	
				Erfahrungswissen	K2	
				didaktische Kompetenz	K1	
J40 I	1	31	Fortbildungsbereitschaft	Fortbildungsbereitschaft	K19	
J40 I	2	32	die Fähigkeit, mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft)	didaktische Kompetenz	K1	
J40 I	2	33	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen)	interkulturelle Fähigkeit	K13	
J40 I	2	34	die Fähigkeit, Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern mittels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen	Kooperationsfähigkeit: Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 34]	K20	
				Medienkompetenz	K15	

J40 I	2	35	die Fähigkeit, alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten, indem die Lehrkraft als Vorbild wirkt und neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht integriert (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS sendet und Hausaufgaben im Web bereitstellt)	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
				professionelles Selbstverständnis: als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.) [Nr. 35, 38]	K21	
				Medienkompetenz	K15	
J40 I	2	36	die Fähigkeit, eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren und zu nutzen für das inhaltliche, sprachliche, interkulturelle und informationstechnische Lernen der Schüler/innen	Initiativkraft: für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule [Nr. 36]	K22	
				didaktische Kompetenz	K1	
				die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
J40 I	2	37	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Mobilität zu fördern anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (min. für mehrere Wochen)	die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K6	
J40 I	2	38	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Teamfähigkeit zu fördern u.a. indem sie Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
				professionelles Selbstverständnis	K21	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-J I

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-J I BLL**

(Lehrerkompetenzen für BLL
gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse P4/3-J I BLL (Lehrerkompetenzen für BLL gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J26b I	1	12	fachliche Kompetenz und Leistungsorientierung	Sachkompetenz Leistungsorientierung [Nr. 12]	K11 K7	P4/3-J I BLL-K1 didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Veränderungen in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen den Unterricht interessant zu gestalten mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen
J26b I	1	13	die personalen Kompetenzen Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutes Benehmen	personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> Disziplin und Pünktlichkeit [Nr. 13] Ausdauer und Durchhaltevermögen [Nr. 13] gutes Benehmen [Nr. 13] Zuverlässigkeit [Nr. 13]	K8 K9	
J26b I	1	14	die methodische Kompetenz, den Unterricht interessant zu gestalten	didaktische Kompetenz	K1	
J26b I	1	15	Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen	Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schüler/innen [Nr. 14]	K10	P4/3-J I BLL-K2 Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden (u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland während der dritten Phase der Lehrer-
J26b I	1	16	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln [Nr. 16]	K3	
J26b I	1	17	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen sowie zu Einfühlungsvermögen und Toleranz zu erziehen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h. <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen [Nr. 17, 38] die Bereitschaft, von den Schüler/ 	K4	

				innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Ausdauer/Durchhaltevermögen [Nr. 17, 18] <ul style="list-style-type: none"> alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 35, 36] 		bildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichten P4/3-J I BLL-K3 die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln P4/3-J I BLL-K4 die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h. <ul style="list-style-type: none"> die Schüler/innen zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Ausdauer/Durchhaltevermögen alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen
J26b I	1	18	die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
J26b I	1	19	naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse und die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an Naturwissenschaften zu wecken	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> fachlich [Nr. 12] naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse [Nr. 19] 	K11	
				die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: sich für Naturwissenschaften zu interessieren [Nr. 19]	K5	
J26b I	1	20	gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren 	K12	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<p>ersten Schulabschluss [Nr. 20]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis (aus eigener Anschauung) der Anforderungen, die Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen [Nr. 21, 24] 		<p>P4/3-J I BLL-K5 die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren: sich für Naturwissenschaften zu interessieren</p> <p>P4/3-J I BLL-K6 die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (min. für mehrere Wochen)</p>
J26b I	1	21	Kenntnis der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung, d.h. anhand eines mindestens 6-monatigen Betriebspraktikums, nach Möglichkeit im Ausland	<p>Systemkenntnis</p> <p>Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert [Nr. 30] • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden (u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland [Nr. 21, 24] • während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichten [Nr. 28] 	<p>K12</p> <p>K2</p>	<p>P4/3-J I BLL-K7 Leistungsorientierung</p> <p>P4/3-J I BLL-K8 personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin und Pünktlichkeit • Ausdauer und Durchhaltevermögen • gutes Benehmen <p>P4/3-J I BLL-K9 Zuverlässigkeit</p> <p>P4/3-J I BLL-K10 Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schüler/innen</p> <p>P4/3-J I BLL-K11 Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fachlich • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse

J26b I	1	22	auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge	interkulturelle Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen [Nr. 26] • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge [Nr. 22] • bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen) [Nr. 33] 	K13	P4/3-J I BLL-K12 Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • Kenntnis (aus eigener Anschauung) der Anforderungen, die Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen P4/3-J I BLL-K13 interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle
--------	---	----	--	--	-----	--

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J26b I	2	23	Fremdsprachenkompetenz	zielsprachliche Kompetenz	K14	<p>Zusammenhänge</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa <p>P4/3-J I BLL-K14 zielsprachliche Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenkompetenz • anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird <p>P4/3-J I BLL-K15 Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind • mittels Videokonferenz Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen • neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen)
J40 I	1	24	Kenntnis – nach Möglichkeit aufgrund eigener Erfahrung – der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt	Systemkenntnis	K12	
				Erfahrungswissen	K2	
J40 I	1	25	anwendungs-/praxisbezogene Fremdsprachenkompetenz einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird (z.B. in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen)	zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenkompetenz [Nr. 23] • anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird [Nr. 25] 	K14	
J40 I	1	26	Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen	interkulturelle Fähigkeit	K13	
J40 I	1	27	Medienkompetenz, weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (z.B. bei virtuellen Meetings)	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind [Nr. 27] • mittels Videokonferenz Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 34] 	K15	

				<ul style="list-style-type: none"> neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen) [Nr. 35] 		<p>P4/3-J I BLL-K16 Mobilität: an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen)</p> <p>P4/3-J I BLL-K17 Teamfähigkeit</p> <p>P4/3-J I BLL-K18 Kontakte: vielfältige zur Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule</p> <p>P4/3-J I BLL-K19 Fortbildungsbereitschaft</p>
J40 I	1	28	Mobilität derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat	Mobilität: an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen) [Nr. 28] Erfahrungswissen	K16 K2	
J40 I	1	29	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit [Nr. 29]	K17	P4/3-J I BLL-K20 Kooperationsfähigkeit: Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen
J40 I	1	30	vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule, um zu erleben und in den Unterricht einzubeziehen, was sich dort bewegt und verändert	Kontakte: vielfältige zur Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule [Nr. 30] Erfahrungswissen didaktische Kompetenz	K18 K2 K1	P4/3-J I BLL-K21 professionelles Selbstverständnis: als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.)
J40 I	1	31	Fortbildungsbereitschaft	Fortbildungsbereitschaft [Nr. 31]	K19	
J40 I	2	32	die Fähigkeit, mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft)	didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Veränderungen in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 30] den Unterricht interessant zu gestalten [Nr. 14] 	K1	P4/3-J I BLL-K22 Initiativkraft: für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
				<ul style="list-style-type: none"> mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) [Nr. 32] für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 36] 		
J40 I	2	33	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen)	interkulturelle Fähigkeit	K13	
J40 I	2	34	die Fähigkeit, Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern mittels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen	Kooperationsfähigkeit: Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 34]	K20	
				Medienkompetenz	K15	
J40 I	2	35	die Fähigkeit, alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten, indem die Lehrkraft als	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	

			Vorbild wirkt und neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht integriert (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS sendet und Hausaufgaben im Web bereitstellt)	professionelles Selbstverständnis: als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.) [Nr. 35, 38]	K21	
				Medienkompetenz	K15	
J40 I	2	36	die Fähigkeit, eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren und zu nutzen für das inhaltliche, sprachliche, interkulturelle und informationstechnische Lernen der Schüler/innen	Initiativkraft: für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule [Nr. 36]	K22	
				didaktische Kompetenz	K1	
				die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
J40 I	2	37	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Mobilität zu fördern anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (min. für mehrere Wochen)	die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (min. für mehrere Wochen) [Nr. 37]	K6	
J40 I	2	38	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Teamfähigkeit zu fördern u.a. indem sie Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
				professionelles Selbstverständnis	K21	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-J I BLL

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
von P4/3-J I EULLE**

(Lehrerkompetenzen für EULLE
gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse P4/3-J I EULLE (Lehrerkompetenzen für EULLE gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J25 I	1	1	die Fähigkeit, anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern	<p>didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern [Nr. 1] • Veränderungen in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 30] • den Unterricht interessant zu gestalten [Nr. 14] • mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) [Nr. 32] • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 36] 	K1	<p>P4/3-J I EULLE-K1 didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d.h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes zu fördern • Veränderungen in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen • den Unterricht interessant zu gestalten • mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft) • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen <p>P4/3-J I EULLE-K2 Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen

J25 I	1	2	eigene Auslandsaufenthalte in Arbeits- und Weiterbildungskontexten und die aus dieser persönlichen Erfahrung erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung	<p>Erfahrungswissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erleben, was sich in der Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule bewegt und verändert [Nr. 30] • eigene Erfahrung der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden (u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland [Nr. 21, 24] • Auslandsaufenthalte (für Arbeit und Weiterbildung) und die so erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung; während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichten [Nr. 2, 28] 	K2	<p>Auszubildenden (u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auslandsaufenthalte (für Arbeit und Weiterbildung) und die so erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrung; während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichten <p>P4/3-J I EULLE-K3 die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schülern</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Verständnis für die Arbeitswelt zu vermitteln: ihre Andersartigkeit im Vergleich zur behüteten Schulwelt, die erhöhten beruflichen Chancen und die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten
J25 I	1	3	die Fähigkeit, Schüler/innen zu motivieren, immer Neues lernen, andere Regionen besuchen und aus ihrem Leben etwas machen zu wollen	<p>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren</p> <p>die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern</p>	<p>K5</p> <p>K6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ein Bewusstsein zu vermitteln für die Bedeutung folgender Qualitäten für ihren späteren beruflichen Werdegang und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen: Zuverlässigkeit, Flexibilität, Leistungswille, Können/ fachliche Kompetenz, Lernbereitschaft, das eigene Wissen
J25 I	1	4	die Fähigkeit, den Schüler/innen ein Verständnis für die Andersartigkeit der Arbeitswelt	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schüler/innen	K3	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			(im Vergleich zur be-hüteten Schulwelt) zu vermitteln, d.h. für die Bedeutung von Zuverlässigkeit, Leistungswille, Lernbereitschaft, Auslandserfahrung und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/ innen	<ul style="list-style-type: none"> • ein Verständnis für die Arbeitswelt zu vermitteln: ihre Andersartigkeit im Vergleich zur behüteten Schulwelt, die erhöhten beruflichen Chancen und die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten [Nr. 4, 10, 11] • ein Bewusstsein zu vermitteln für die Bedeutung folgender Qualitäten für ihren späteren beruflichen Werdegang und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/ innen: Zuverlässigkeit, Flexibilität, Leistungswille, Können/fachliche Kompetenz, Lernbereitschaft, das eigene Wissen als einziges ‚Kapital‘ (im Berufsleben), das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen [Nr. 4, 8, 11, 16] 		<p>als einziges ‚Kapital‘ (im Berufsleben), das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen</p> <p>P4/3-J I EULLE-K4 die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen • ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen • die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer/Durchhaltevermögen und Pflichtbewusstsein, d.h. das Bewusstsein zu stärken für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, sie zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, sie qualitativ gut zu erledigen
J25 I	1	5	die Fähigkeit, den Schüler/innen Pflichtbewusstsein anzuerziehen, d.h. das Bewusstsein für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, diese Aufgaben zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, diese Aufgaben	<p>die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Schüler/innen zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, 	K4	<ul style="list-style-type: none"> • ihnen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen • alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für

			<p>qualitativ gut zu erledigen</p>	<p>Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen [Nr. 17, 38]</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen [Nr. 6] • die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer/Durchhaltevermögen und Pflichtbewusstsein, d.h. das Bewusstsein zu stärken für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, sie zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, sie qualitativ gut zu erledigen [Nr. 5, 17, 18] • ihnen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. (neben der Motivation) die fachlichen Voraussetzungen [Nr. 7] • alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [Nr. 35, 36] 	<p>das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schüler/innen eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen</p> <p>P4/3-J I EULLE-K5 die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aus ihrem Leben etwas machen zu wollen • immer Neues zu lernen, ihr Wissen ständig weiterzuentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anzupassen • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen • sich für Naturwissenschaften zu interessieren <p>P4/3-J I EULLE-K6 die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen • ihnen die Bedeutung verständlich zu machen, die Auslandserfahrung in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen hat • ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen • anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in Schule (min. für mehrere Wochen)
--	--	--	------------------------------------	---	---

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J25 I	1	6	die Fähigkeit, den Schüler/innen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	P4/3-J I EULLE-K7 Leistungsorientierung P4/3-J I EULLE-K8 personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden:
J25 I	1	7	die Fähigkeit, den Schüler/innen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d.h. zum einen die fachlichen Voraussetzungen und zum anderen die persönliche Motivation, Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen	<div>die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln</div> <div>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren:</div> <ul style="list-style-type: none"> • aus ihrem Leben etwas machen zu wollen [Nr. 3] • immer Neues zu lernen, ihr Wissen ständig weiterzuentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anzupassen [Nr. 3, 8] • Lösungen trotz innerer und äußerer Widerstände zu erringen [Nr. 7] • sich für Naturwissenschaften zu interessieren [Nr. 19] 	<div>K4</div> <div>K5</div>	<div>• Disziplin und Pünktlichkeit</div> <div>• Ausdauer und Durchhaltevermögen</div> <div>• gutes Benehmen</div> <div>P4/3-J I EULLE-K9 Zuverlässigkeit</div> <div>P4/3-J I EULLE-K10 Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schüler/innen</div> <div>P4/3-J I EULLE-K11 Sachkompetenz:</div> <ul style="list-style-type: none"> • fachlich • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse <div>P4/3-J I EULLE-K12 Systemkenntnis:</div> <ul style="list-style-type: none"> • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss • Kenntnis (aus eigener Anschauung) der Anforderungen, die Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen
J25 I	1	8	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu vermitteln, d.h. ein Bewusstsein, dass ihr einziges „Kapital“ im Berufsleben das eigene Wissen sein wird, das sie ständig weiterentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anpassen müssen	<div>die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren</div> <div>die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen</div>	<div>K5</div> <div>K3</div>	

J25 I	2	9	die Fähigkeit, den Schüler/innen die hohe Bedeutung, die im Berufsleben eigenen Auslandserfahrungen zukommt, aufzuzeigen und ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen	die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen [Nr. 3] • ihnen die Bedeutung verständlich zu machen, die Auslandserfahrung in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmer/innen hat [Nr. 4, 9] • ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen [Nr. 9] • anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in Schule (min. für mehrere Wochen) [Nr. 37] 	K6	P4/3-J I EULLE-K13 interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge • bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa P4/3-J I EULLE-K14 zielsprachliche Kompetenz: anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird P4/3-J I EULLE-K15 Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind • mittels Videokonferenz Expertinnen und Experten (z.B. Lehrkräfte) aus
J25 I	2	10	die Fähigkeit, den Schüler/innen sowohl die erhöhten beruflichen Chancen als auch die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verdeutlichen	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K3	
J25 I	2	11	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Notwendigkeit deutlich zu machen, sich in dem Betrieb, in dem sie später beschäftigt sind, mit Zuverlässigkeit, Können, Lernwille, Flexibilität etc. eine Position zu erarbeiten	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K3	
J26a I	1	12	fachliche Kompetenz und Leistungsorientierung	Sachkompetenz	K11	
				Leistungsorientierung [Nr. 12]	K7	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J26a I	1	13	die personalen Kompetenzen Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutes Benehmen	personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: • Disziplin und Pünktlichkeit [Nr. 13] • Ausdauer und Durchhaltevermögen [Nr. 13] • gutes Benehmen [Nr. 13]	K8	anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen • neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS sendet und Hausaufgaben im Web bereitstellen)
				Zuverlässigkeit [Nr. 13]	K9	
J26a I	1	14	die methodische Kompetenz, den Unterricht interessant zu gestalten	didaktische Kompetenz	K1	P4/3-J I EULLE-K16 Mobilität: an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen)
J26a I	1	15	Durchsetzungsvermögen gegenüber den Schüler/innen	Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schüler/innen [Nr. 14]	K10	P4/3-J I EULLE-K17 Teamfähigkeit
J26a I	1	16	die Fähigkeit, den Schüler/innen die Bedeutsamkeit fachlicher Kompetenz für ihren späteren beruflichen Werdegang zu vermitteln	die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen	K3	P4/3-J I EULLE-K18 Kontakte: vielfältige zur Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule
J26a I	1	17	die Fähigkeit, die Schüler/innen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen, Ausdauer und gutem Benehmen sowie zu Einfühlungsvermögen und Toleranz zu erziehen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	P4/3-J I EULLE-K19 Fortbildungsbereitschaft P4/3-J I EULLE-K20 Kooperationsfähigkeit: Expertinnen und Experten (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen
J26a I	1	18	die Bereitschaft, von den Schüler/innen Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	P4/3-J I EULLE-K21 professionelles Selbstverständnis: als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.)

J26a I	1	19	naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse und die Fähigkeit, das Interesse der Schüler/innen an Naturwissenschaften zu wecken	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • fachlich [Nr. 12] • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse [Nr. 19] 	K11	P4/3-J 1 EULLE-K22 Initiativkraft: für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule
				die Fähigkeit, die Schüler/innen zu motivieren	K5	
J26a I	1	20	gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insbesondere der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss	Systemkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschüler/innen im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss [Nr. 20] • Kenntnis (aus eigener Anschauung) der Anforderungen, die Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen [Nr. 21, 24] 	K12	
J26a I	1	21	Kenntnis der Anforderungen in Berufsausbildung und Arbeitsleben aus eigener Anschauung, d.h. anhand eines mindestens 6-monatigen Betriebspraktikums, nach Möglichkeit im Ausland	Systemkenntnis	K12	
				Erfahrungswissen	K2	
J26a I	1	22	auf der Grundlage des mindestens 6-monatigen Praktikums in einem ausländischen Betrieb Verständnis für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des	interkulturelle Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen [Nr. 26] 	K13	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
			Miteinanders, für andere Führungsstile und für komplexe interkulturelle Zusammenhänge	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge [Nr. 22] • bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen) [Nr. 33] 		
J40 I	1	24	Kenntnis – nach Möglichkeit aufgrund eigener Erfahrung – der Anforderungen, die die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden u.a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellt	Systemkenntnis	K12	
				Erfahrungswissen	K2	
J40 I	1	25	anwendungs-/praxisbezogene Fremdsprachenkompetenz einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in	zielsprachliche Kompetenz: anwendungs-/praxisbezogen einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in	K14	

			der Arbeitswelt gebraucht wird (z.B. in E-Mails statt in den früher weit verbreiteten Geschäftsbriefen)	der Arbeitswelt gebraucht wird [Nr. 25]		
J40 I	1	26	Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der Umgangsformen	interkulturelle Fähigkeit	K13	
J40 I	1	27	Medienkompetenz, weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind (z.B. bei virtuellen Meetings)	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind [Nr. 27] • mittels Videokonferenz Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 34] • neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS senden und Hausaufgaben im Web bereitstellen) [Nr. 35] 	K15	
J40 I	1	28	Mobilität derart, dass die Lehrkraft während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule unterrichtet hat	Mobilität: an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen) [Nr. 28]	K16	
				Erfahrungswissen	K2	

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	K.	Reduktion
J40 I	1	29	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit [Nr. 29]	K17	
J40 I	1	30	vielfältigen Kontakt zur Welt (Arbeitswelt und andere Lebensbereiche) außerhalb der Schule, um zu erleben und in den Unterricht einzubeziehen, was sich dort bewegt und verändert	Kontakte: vielfältige zur Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule [Nr. 30]	K18	
				Erfahrungswissen	K2	
				didaktische Kompetenz	K1	
J40 I	1	31	Fortbildungsbereitschaft	Fortbildungsbereitschaft [Nr. 31]	K19	
J40 I	2	32	die Fähigkeit, mit Schüler/innen die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z.B. mittels E-Mail oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schüler/innen, wann wer anruft)	didaktische Kompetenz	K1	
J40 I	2	33	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa (z.B. Wissensvermittlung zur Existenz von EU-Richtlinien und zu entsprechenden Informationsquellen)	interkulturelle Fähigkeit	K13	
J40 I	2	34	die Fähigkeit, Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern mittels Videokonferenz in den Unterricht einzubeziehen	Kooperationsfähigkeit: Expert/innen (z.B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [Nr. 34]	K20	
				Medienkompetenz	K15	

J40 I	2	35	die Fähigkeit, alle Schüler/innen auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten, indem die Lehrkraft als Vorbild wirkt und neue, bei den Schüler/innen beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht integriert (z.B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS sendet und Hausaufgaben im Web bereitstellt)	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
				professionelles Selbstverständnis: als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.) [Nr. 35, 38]	K21	
				Medienkompetenz	K15	
J40 I	2	36	die Fähigkeit, eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu initiieren und zu nutzen für das inhaltliche, sprachliche, interkulturelle und informationstechnische Lernen der Schüler/innen	Initiativkraft: für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule [Nr. 36]	K22	
				didaktische Kompetenz	K1	
				die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
J40 I	2	37	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Mobilität zu fördern anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in die Schule (min. für mehrere Wochen)	die Fähigkeit, die Mobilität der Schüler/innen zu fördern	K6	
J40 I	2	38	die Fähigkeit, bei den Schüler/innen Teamfähigkeit zu fördern u.a. indem sie Teamarbeit unter den Lehrkräften erleben	die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln	K4	
				professionelles Selbstverständnis	K21	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse von Datensatz P4/3-J I EULLE

**Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse
der in P4/3-A I bis F I ermittelten
Lehrerkompetenzen für EULLE bzw. BLL
an Grund-, Haupt- bzw. Realschulen
am Beispiel ‚Professionelles Selbstverständnis‘**

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse der in P4/3-A I bis -F I ermittelten Lehrerkompetenzen für EULLE bzw. BLL an Grund-, Haupt- bzw. Realschulen am Beispiel ‚Professionelles Selbstverständnis‘

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit d. Nennung	Reduktion
Personale Kompetenzen:			
P4/3-A I-K12	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> • eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur • ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur • die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc. • als Partner/in der Schüler/innen • Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) • Selbstsicherheit bzgl. der eigenen (auf den Unterricht bezogenen) Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) 	8	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> ○ eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur (<i>für EULLE an GS/HS</i>) • ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur (<i>für EULLE an GS/HS/RS</i>) • die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc. (<i>für EULLE an GS/HS/RS und BLL an GS/HS</i>) • als Partner/in der Schüler/innen (<i>für EULLE an GS und BLL an GS</i>) • Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt) (<i>für EULLE an GS/HS</i>) • das Selbstverständnis, Europäer/in zu sein und sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren und neben den studierten Fächern fächerverbindende, -übergreifende und fachfremde Arbeitsbereiche bzw. Themen einzuschließen, in
P4/3-B I-K12	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> • <u>als Partner/in der Schüler/innen</u> • <u>Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen</u> 	2	
P4/3-C I-K12	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> • <u>eine gute Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur</u> • <u>ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur</u> • <u>das Selbstverständnis, Europäer/in zu sein und sich nicht</u> 	7	

	<p>primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als <u>Lehrkraft für Europa zu definieren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>die Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben etc.</u> • <u>Selbstsicherheit (dass nichts Wesentliches schief geht, weil die Lehrkraft die Signale der Menschen, mit denen sie arbeitet, wahrnimmt)</u> 		<p>denen die europäische Dimension zum Tragen kommt; im alltäglichen Schulunterricht den Europagedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema zu machen (<i>für EULLE an HS/RS</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein klares Rollenverständnis und ein Berufsethos (<i>für EULLE/BLL an RS</i>) • klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (einschließlich des Überblicks, mit welchen Tätigkeiten die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist (<i>für EULLE/BLL an RS</i>) • die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler/innen zu wirken (<i>für EULLE an RS</i>) • die Einstellung, dass das Fördern und Begleiten von Veränderungsprozessen (Veränderung von Verhalten, Einstellung, Lebenshaltung, Stil etc. von Schüler/innen) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist (<i>für EULLE/BLL an RS</i>)
P4/3-D I-K22	Professionelles Selbstverständnis: <u>Bereitschaft, die klassische Lehrerrolle zu verlassen</u>	1	
P4/3-E I-K32	<p>Professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein klares Rollenverständnis und ein Berufsethos • klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (einschließlich des Überblicks, mit welchen Tätigkeiten die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt), um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist • das Selbstverständnis, sich nicht primär als Lehrkraft für ein bestimmtes Fach, sondern als Lehrkraft für Europa zu definieren und neben den studierten Fächern fächerverbindende, -übergreifende und fachfremde Arbeitsbereiche bzw. Themen einzuschließen, in denen die europäische Dimen- 	11	

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit d. Nennung	Reduktion
	<p>sion zum Tragen kommt; im alltäglichen Schulunterricht den Europagedanken und das Leben in anderen Kulturen zum zentralen Thema zu machen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>ein Bewusstsein für das Verhaftetsein in der eigenen Kultur</u> • die Einstellung, dass das Fördern und Begleiten von Veränderungsprozessen (Veränderung von Verhalten, Einstellung, Lebenshaltung, Stil etc. von Schüler/innen) die entscheidende und die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist • die Bereitschaft, mittels des eigenen Vorbilds auf die Schüler/innen zu wirken • <u>die Bereitschaft, vorübergehend die Leitungsfunktion in der Klasse abzugeben</u> 		<ul style="list-style-type: none"> • trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts (<i>für BLL an RS</i>) • Identifikation mit BLL, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache (<i>für BLL an RS</i>)
P4/3-F I-K4	<p>Professionelles Selbstverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>ein Berufsethos</u> • <u>klare und geordnete Vorstellung von der eigenen beruflichen Zuständigkeit (ein strukturiertes Bild/Überblick von der Zuständigkeit, den Tätigkeiten und davon, womit die Lehrkraft wie viel Zeit verbringt) um professioneller mit aktuellen Entwicklungen und Anforderungen umzugehen, indem sie diese scheinbar neuen Entwicklungen (wie z.B. BLL) in vorhandenen Tätigkeitsfeldern/Zuständigkeiten verorten und so erkennen kann, dass es oftmals gar nichts Neues und Zusätzliches ist</u> • Identifikation mit BLL, seiner übergeordneten Zielsetzung und der Kultur der Zielsprache • <u>Bereitschaft, durch das eigene Vorbild auf die Schüler/innen</u> 	6	

	<u>zu wirken</u>		
	<ul style="list-style-type: none"> trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redean- teil) während des Unterrichts 		
	Summe der Nennungen	35	

Abb.: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse der Lehrerkompetenz ‚Professionelles Selbstverständnis‘ in P4/3-A I bis P4/3-F I

Kompetenzlisten

Kompetenzklassen P4/3-G I

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-G I (für EULLE bzw. BLL gefordert von Lehrkräften)

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-G I-K9	Personale Sekundärtugenden <ul style="list-style-type: none"> Geduld, Ausdauer und Durchhaltevermögen Flexibilität, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen 	2	X			
P4/3-G I-K19	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> trotz der doppelten Kompetenz Zurückhaltung (im Redeanteil) während des Unterrichts Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) 	2	X			
P4/3-G I-K13	Enthusiasmus: <ul style="list-style-type: none"> Spaß an Neuem Wille, etwas Neues zu tun 	1	X			
P4/3-G I-K14	Lernbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> sich das notwendige Fachwissen zu erarbeiten aufgrund der Freude an BLL 	1	X			
P4/3-G I-K16	Die Fähigkeit, mit eigenen Bedenken umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> sich mit eigenen Bedenken und Ängsten auseinander zu setzen diese zu überwinden 	1	X			
P4/3-G I-K10	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> längerer Aufenthalt im Zielsprachenland: Studium und Unterrichtspraktikum Kontakte, um sich Informationen (über BLL und über die Fachinhalte) sowie Materialien zu besorgen eigene Anschauung und Erfahrung der Fachinhalte eigene Erfolgsergebnisse 	5		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-G I-K8	Einsatzbereitschaft: <ul style="list-style-type: none"> zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung und eine umfangreiche Materialerstellung viel Eigeninitiative freiwilliges Engagement 	4		X		
P4/3-G I-K3	Die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen: <ul style="list-style-type: none"> eine positive Grundhaltung zur Zielsprachenkultur, allgemein zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaufen die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen 	3		X		
P4/3-G I-K6	Konfliktkompetenz: die Bereitschaft <ul style="list-style-type: none"> Impulse von außen (auch von Kolleginnen und Kollegen) wahrzunehmen zur Problemerkennung und -lösung 	2		X		
P4/3-G I-K2	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> als Grundvoraussetzung; allerdings dem Fachwissen und der Kenntnis verschiedener Arbeitsweisen nachgeordnet sehr gut (insb. auch Aussprache), um einsprachigen Unterricht zu erteilen; Studium der Zielsprache (im Idealfall); Mehrsprachigkeit großer Wortschatz, um spontan auf Schüleräußerungen eingehen zu können; das spontane Verfügenkönnen über <i>classroom phrases</i> auch in überraschenden Situationen des Schulalltags die Fähigkeit, Sprache (bzw. zielsprachliche Medien) zu reduzieren auf das Schülerniveau, ohne dabei die Inhalte zu reduzieren 	8			X	
P4/3-G I-K12	Didaktische Kompetenz					

	<ul style="list-style-type: none"> • den Unterricht/die Unterrichtssituation sehr anschaulich zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“: mittels Sprachbad, Lernmaterialien und -umgebung, neuen Medien, Realien, Bildern, Mimik und Gestik etc. • BLL für die Schülerinnen und Schüler ansprechend zu gestalten: Unterrichtsinhalte entsprechend aufzubereiten und spielerisch zu vermitteln • wechselnde Sozialformen und ein großes Repertoire an Arbeitsformen einzusetzen, um spontan auf Äußerungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen • didaktische Reduktion etc. • erhöhtes Reflexionsvermögen, was bei der Schülerin/dem Schüler ankam bzw. nicht ankam und warum 	8			X	
P4/3-G I-K17	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Lernmaterial selbst herzustellen und Unterrichtsmedien für die Schülerinnen und Schüler ansprechend aufzubereiten • die Gewohnheit, aus dem Zielsprachenland als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen • mit Materialien anschaulich zu arbeiten, so dass Schülerinnen und Schüler sich zu den Medien äußern können und visuelle Lernertypen berücksichtigt werden • Kompetenz im Umgang mit neuen Medien 	5			X	
P4/3-G I-K15	Fachkompetenz im Sachfach: <ul style="list-style-type: none"> • fachwissenschaftlicher Hintergrund aufgrund des Studiums des bilingual zu unterrichtenden Sachfachs; großes Fachwissen, um spontan auf Schüleräußerungen eingehen zu können • Begeisterung vom Fachinhalt (wünschenswerter Weise aufgrund eigener Anschauung und Erfahrung) • Kompetenz in sachfachtypischen Arbeitsweisen 	4			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
P4/3-G I-K5	Fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.) die Schülerinnen und Schüler in ein Sprachbad eintauchen zu lassen (Immersion) die Lehrer- und Schülerhandlungen zu versprachlichen und mündliche Beiträge handelnd zu veranschaulichen 	3			X	
P4/3-G I-K1	Interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen im Zielsprachenland zu verfolgen 	2			X	
P4/3-G I-K4	Die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, d. h. <ul style="list-style-type: none"> kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln Schülerinnen und Schüler darin zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen 	2			X	
P4/3-G I-K11	Die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: <ul style="list-style-type: none"> Medien einzusetzen, welche Bild und Sprache in besonderem Maße verknüpfen im Idealfall zusammen mit der Funktion der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers, um die Zielsprache wie auch viele Sachfächer in derselben Klasse zu unterrichten 	2			X	
P4/3-G I-K7	Teamfähigkeit: Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen	1				X
P4/3-G I-K18	Empathiefähigkeit: für die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler (um ihr Leistungsvermögen einschätzen zu können)	1				X

Summen	Summe der Kompetenzen	19	5	4	8	2
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	26%	21%	42%	11%
	Summe der Nennungen	57	7	14	34	2
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	12%	25%	60%	3%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	3,0	1,4	3,5	4,3	1,0

Abb.: Kompetenzklassen in Datensatz P4/3-G I

Kompetenzklassen P4/3-H I

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-H I (für EULLE bzw. BLL gefordert von Schülerinnen und Schülern)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-H I-K3	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> eigenes Interesse an dem, was sie als Lehrkraft vermittelt Freude an der Vermittlung/am Unterrichten Spaß am Thema Europa Begeisterungsfähigkeit 	4	X			
P4/3-H I-K12	Positive Grundhaltung: <ul style="list-style-type: none"> Humor lockere, humorvolle Art 	2	X			
P4/3-H I-K5	Die Fähigkeit, individuell zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen u. a. bei der Medienwahl und beim Bereitstellen von Lernhilfen sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern schüchterne Schülerinnen und Schüler zur mündlichen Mitarbeit aufzufordern und Interesse an ihren Beiträgen zu zeigen die Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu fordern 	4		X		
P4/3-H I-K6	Die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang vermittelt (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) für BLL, indem die Lehrkraft das BLL-Prinzip erklärt, die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihnen die Teilnahme an BLL zur Wahl stellt, den eigenen Stolz auf die Schülerinnen und Schüler zeigt und die BLL-Leistung im Zeugnis vermerkt 	4		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen und sanft zu zwingen, sich in der Zielsprache zu äußern die Schülerinnen und Schüler ein Stück weit zu zwingen, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen 					
P4/3-H I-K11	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> eigene Erfahrungen der Lehrkraft mit dem Unterrichtsthema Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen 	2		X		
P4/3-H I-K16	Konsequenz: im Festhalten an der Einsprachigkeit des BLL	1		X		
P4/3-H I-K1	Didaktische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren die Lerninhalte den Schülerinnen und Schülern gut zu erklären: z. B. Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, Schülerfragen ausführlich zu beantworten, anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu 'übersetzen' Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtlichen Ereignissen etc. die gewählten Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren im Unterricht Raum für schüleraktive Lernhilfen (z. B. Plakate, Referate) zu geben Zeit zu geben: Wiederholungsphasen einzuplanen; trotz der zu bewältigenden Stofffülle den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Verstehen, zum Lernen voneinander etc. zu geben (anstatt sie unter Druck zu setzen); Unterrichtszeit zur 	16			X	

	<p>Verfügung zu stellen, um Schülerreferate, -plakate etc. ausführlich nachzubesprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich (mittels Gruppenarbeit, Liedern, Filmen, Arbeit mit dem Atlas, Humor etc.) so zu gestalten, dass er den Schülerinnen und Schülern Spaß macht • beim Spaßmachen Grenzen zu setzen, damit dennoch Lernen stattfindet • die Schülerinnen und Schüler auf die Prüfungsformen und -inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) 					
P4/3-H I-K2	<p>Die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei der Themenwahl die Bereitschaft bzw. Offenheit (wie auch die Fähigkeit), die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu beachten und sie immer wieder selbst Themen wählen zu lassen • das Unterrichtsthema so aufzufassen und zu gestalten und solche Arbeitsformen zu integrieren, dass die Schülerin bzw. der Schüler das Gefühl hat, 'mitten drin' statt nur dabei' zu sein • in den Unterricht eigene Erfahrungen und einen persönlichen Bezug einzubringen (z. B. durch Reiseerfahrungen oder authentische Gegenstände) • Europa so zu erklären, dass es jede Schülerin und jeder Schüler versteht 	6			X	
P4/3-H I-K10	<p>Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vielfältige, immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen, viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen und diese so in den Unterricht einzubeziehen, dass die Inhalte anschaulich vermittelt werden und der Unterricht interessant ist • im BLL zielsprachliche Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen und deutschsprachige zu vermeiden • den Lerntypen entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen • ausführliche Tafelbilder (nicht nur Stichwörter, sondern ganze Sätze) zu erstellen, zu erklären und zu besprechen 	6			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-H I-K7	Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • die Schülerinnen und Schüler in ihren Stärken und Schwächen gut einzuschätzen • mit den Schülerinnen und Schülern in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu berücksichtigen • im BLL: Fehlertoleranz im Hinblick auf die Zielsprache, die Fähigkeit, in einer zielsprachlichen Klassenarbeit Wortschatzhilfen zu geben, und eine hohe Sensibilität bei der Notengebung dafür, ob die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler (in der Zielsprache) richtig versteht 	5			X	
P4/3-H I-K14	Die Fähigkeit, Sach- und Sprachlernen zu verbinden: d.h. <ul style="list-style-type: none"> • die Sachfachinhalte (und nicht das Sprachlernen) in den Vordergrund zu stellen • in der Zielsprache dieselben Inhalte zu vermitteln wie im muttersprachlichen Sachfachunterricht • Unterrichtsinhalte gut, für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu erklären: durch die Einteilung des Stoffes in bewältigbare Portionen, durch das schrittweise Erarbeiten umfangreicher Texte, durch das Anlegen von Wortschatzlisten, durch Bilder, Diagramme, Tabellen etc. • hohe Wachsamkeit dafür zu haben, ob die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in der Zielsprache richtig versteht; nachzufragen, ob die Schülerinnen und Schüler die Inhalte und Erklärungen verstanden haben o insgesamt langsamer vorzugehen als im muttersprachlichen Unterricht	5			X	
P4/3-H I-K8	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • so gut über das Unterrichtsthema informiert zu sein und es in der Tiefe zu verstehen, dass die Lehrkraft Schülerrückfragen spontan und in der Zielsprache beantworten kann • sehr viel Wissen über Europa 	4			X	

	<ul style="list-style-type: none"> über aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) zu verfügen und diese zur Unterrichtsgestaltung einzusetzen 					
P4/3-H I-K15	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> gute Fremdsprachenkenntnisse; besser als für den Fremdsprachenunterricht die Zielsprache authentisch zu gebrauchen (<i>Near native</i>-Aussprache, Flüssigkeit, Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in der Sprachverwendung) 	3			X	
P4/3-H I-K9	Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d. h. <ul style="list-style-type: none"> Schüleraustauschprogramme in Zielsprachenländern durchzuführen außerschulische Partner (z. B. Firmenvertreter oder <i>native speakers</i> im Fremdsprachenunterricht) in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschprogrammen mit Nachbarländern 	2			X	
P4/3-H I-K13	Die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: die Schülerinnen und Schüler (ein Stück weit) auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf ihre Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten	1			X	
P4/3-H I-K4	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern: <ul style="list-style-type: none"> die Einstellung, dass alle Schülerinnen und Schüler gleich wertvoll sind einen persönlichen, partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen – in einer Mischung aus Strenge und Lockerheit mit den Schülerinnen und Schülern gut reden zu können im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse 	4				X
Summen	Summe der Kompetenzen	16	2	4	9	1
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	13%	25%	56%	6%
	Summe der Nennungen	69	6	11	48	4
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	9%	16%	69%	6%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	4,3	3,0	2,8	5,3	4,0

Abb.: Kompetenzklassen in Datensatz P4/3-H I

Kompetenzklassen P4/3-J I

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-J I (für EULLE bzw. BLL gefordert von aufnehmenden Betrieben)

Kompetenznummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-J I-K21	Professionelles Selbstverständnis: als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.)	2	X			
P4/3-J I-K7	Leistungsorientierung	1	X			
P4/3-J I-K8	Personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> • Disziplin und Pünktlichkeit • Ausdauer und Durchhaltevermögen • gutes Benehmen 	1	X			
P4/3-J I-K16	Mobilität: Bereitschaft, an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal für mehrere Wochen)	1	X			
P4/3-J I-K19	Fortbildungsbereitschaft	1	X			
P4/3-J I-K22	Initiativkraft: für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule	1	X			
P4/3-J I-K2	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> • erleben, was sich in der Welt (in der Arbeitswelt wie auch in anderen Lebensbereichen) außerhalb der Schule bewegt und verändert • eigene Erfahrung der Anforderungen, welche die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden (u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; dazu ein mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland • Auslandsaufenthalte (für Arbeit und Weiterbildung) und die so erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrungen; während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule zu unterrichten 	5		X		
P4/3-J I-K5	Die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> • dazu, aus ihrem Leben etwas machen zu wollen • dazu, immer Neues lernen zu wollen, ihr Wissen ständig weiterzuentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anzupassen 	4		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> dazu, trotz innerer und äußerer Widerstände Lösungen zu erringen dazu, sich für Naturwissenschaften zu interessieren 					
P4/3-J I-K6	<p>Die Fähigkeit, die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen ihnen die Bedeutung verständlich zu machen, die Auslandserfahrungen in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern haben ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen 	3		X		
P4/3-J I-K4	<p>Die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> die Schülerinnen und Schüler zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen die Bereitschaft, von den Schülerinnen und Schülern Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer/Durchhaltevermögen und Pflichtbewusstsein, d. h. das Bewusstsein zu stärken für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, sie zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, sie qualitativ gut zu erledigen ihnen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d. h. (neben der Motivation dazu) die fachlichen Voraussetzungen dafür alle Schülerinnen und Schüler auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schülerinnen und Schüler eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen 	8			X	
P4/3-J I-K1	<p>Didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d. h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes, zu fördern Veränderungen in der Welt (in der Arbeitswelt wie auch in anderen Lebensbereichen) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen 	5			X	

	<ul style="list-style-type: none"> den Unterricht interessant zu gestalten 					
	<ul style="list-style-type: none"> mit Schülerinnen und Schülern die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z. B. mittels E-Mails oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler darauf, wann wer anruft) für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen 					
P4/3-J I-K3	<p>Die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schülerinnen und Schülern</p> <ul style="list-style-type: none"> ein Verständnis für die Arbeitswelt zu vermitteln: ihre Andersartigkeit im Vergleich zur behüteten Schulwelt, die erhöhten beruflichen Chancen und die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten ein Bewusstsein zu vermitteln für die Bedeutung folgender Qualitäten für ihren späteren beruflichen Werdegang und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern: Zuverlässigkeit, Flexibilität, Leistungswille, Können/fachliche Kompetenz, Lernbereitschaft, das eigene Wissen als einziges „Kapital“ (im Berufsleben), das ständig weiterentwickelt und an die Situationen, die sich ergeben, angepasst werden muss 	5			X	
P4/3-J I-K12	<p>Systemkenntnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und -chancen für Haupt- und Realschülerinnen und -schüler im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss Kenntnis der Anforderungen (aus eigener Anschauung), welche Berufsausbildung und -praxis an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen 	3			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Häufigkeit der Nennung	Kompetenzklasse			
			P	A	F	S
P4/3-J I-K13	Interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. Kenntnis der dortigen Umgangsformen • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge • bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa 	3			X	
P4/3-J I-K15	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind • mittels Videokonferenzen Expertinnen und Experten (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen • neue, bei den Schülerinnen und Schülern beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z. B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS zu senden und Hausaufgaben im <i>Web</i> bereitstellen) 	3			X	
P4/3-J I-K11	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • fachlich • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse 	2			X	
P4/3-J I-K14	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenkompetenz • Kompetenz anwendungs-/praxisbezogener Natur einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird 	2			X	
P4/3-J I-K9	Zuverlässigkeit	1				X

P4/3-J I-K10	Durchsetzungsvermögen: gegenüber den Schülerinnen und Schülern	1				X
P4/3-J I-K17	Teamfähigkeit	1				X
P4/3-J I-K18	vielfältige Kontakte: zur Arbeitswelt und zu anderen Bereichen außerhalb der Schule	1				X
P4/3-J I-K20	Kooperationsfähigkeit: Expertinnen und Experten (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen	1				X
Summen	Summe der Kompetenzen	22	6	3	8	5
	Anteil der Kompetenzen (gerundet)	100%	27%	14%	36%	23%
	Summe der Nennungen	55	7	12	31	5
	Anteil der Nennungen (gerundet)	100%	13%	22%	56%	9%
	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen (gerundet)	2,5	1,2	4,0	3,9	1,0

Abb: Kompetenzklassen in Datensatz P4/3-J I

Kompetenzklassen P4/3-GHJ I EULLE

Lehrerkompetenzen und Kompetenzklassen in P4/3-GHJ I EULLE
(für EULLE gefordert von den drei Expertengruppen Lehrkräfte, Schülerschaft und aufnehmende Betriebe)

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Kompetenzklasse			
		P	A	F	S
P4/3-GHJ I EULLE-K1	Professionelles Selbstverständnis: <ul style="list-style-type: none"> als Vorbild zu wirken (in den Bereichen Mediennutzung, Teamarbeit etc.) [P4/3-J I-K21] Selbstsicherheit bzgl. der eigenen Sprachkompetenz (oder zumindest das Ausstrahlen von Sicherheit) [P4/3-G I-K19] 	X			
P4/3-GHJ I EULLE-K2	Leistungsorientierung [P4/3-J I-K7]	X			
P4/3-GHJ I EULLE-K3	Personale Fähigkeiten und Sekundärtugenden: <ul style="list-style-type: none"> Disziplin und Pünktlichkeit [P4/3-J I-K8] Ausdauer und Durchhaltevermögen [P4/3-J I-K8, P4/3-G I-K9] gutes Benehmen [P4/3-J I-K8] Geduld [P4/3-G I-K9] Flexibilität, sich immer wieder auf neue Kinder und Jugendliche einzustellen [P4/3-G I-K9] 	X			
P4/3-GHJ I EULLE-K4	Mobilität: <ul style="list-style-type: none"> an einer Schule im Ausland zu unterrichten (mindestens einmal mehrere Wochen) [P4/3-J I-K16] 	X			
P4/3-GHJ I EULLE-K5	Fortbildungsbereitschaft [P4/3-J I-K19]	X			
P4/3-GHJ I EULLE-K6	Initiativkraft: <ul style="list-style-type: none"> für eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule [P4/3-J I-K22] 	X			
P4/3-GHJ I EULLE-K7	Motivation: <ul style="list-style-type: none"> eigenes Interesse an dem, was sie als Lehrkraft vermittelt [P4/3-H I-K3] Spaß am Thema Europa [P4/3-H I-K3] 	X			
P4/3-GHJ I EULLE-K8	Positive Grundhaltung: <ul style="list-style-type: none"> Humor [P4/3-H I-K12] 		X		

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Kompetenzklasse			
		P	A	F	S
P4/3-GHJ I EULLE-K9	Erfahrungswissen: <ul style="list-style-type: none"> wahrzunehmen, was sich in der Welt (in der Arbeitswelt wie auch in anderen Lebensbereichen) außerhalb der Schule bewegt und verändert [P4/3-J I-K2] 		X		
	<ul style="list-style-type: none"> eigene Erfahrung der Anforderungen, welche die Berufspraxis an die zukünftigen Auszubildenden (u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich) stellt; dazu ein mindestens 6-monatiges Betriebspraktikum, nach Möglichkeit im Ausland [P4/3-J I-K2] Auslandsaufenthalte (für Arbeit und Weiterbildung) und die so erworbene Einsicht in die Chancen von Auslandserfahrungen; während der dritten Phase der Lehrerbildung mindestens einmal mehrere Wochen an einer ausländischen Schule zu unterrichten [P4/3-J I-K2] Erfolgs-erlebnisse [P4/3-G I-K10] eigene Erfahrungen der Lehrkraft mit dem Unterrichtsthema [P4/3-H I-K11] Aufenthalte im europäischen Ausland mit vielfältigen Erfahrungen [P4/3-H I-K11] 				
P4/3-GHJ I EULLE-K10	Die Fähigkeit, individuell zu fördern: <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Lerntypen zu berücksichtigen u. a. bei der Medienwahl und beim Bereitstellen von Lernhilfen [P4/3-H I-K5] die Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu fordern [P4/3-H I-K5] 		X		
P4/3-GHJ I EULLE-K11	Die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren: <ul style="list-style-type: none"> dazu, aus ihrem Leben etwas machen zu wollen [P4/3-J I-K5] dazu, immer Neues lernen zu wollen, ihr Wissen ständig weiterzuentwickeln und an die Situationen, die sich ergeben, anzupassen [P4/3-J I-K5] dazu, trotz innerer und äußerer Widerstände Lösungen zu erringen [P4/3-J I-K5] dazu, sich für Naturwissenschaften zu interessieren [P4/3-J I-K5] für den Fremdsprachenunterricht, indem die Lehrkraft den Gesamtzusammenhang vermittelt (Vokabel- und Grammatikkenntnisse als notwendige Voraussetzung für den Anwendungsbezug) [P4/3-H I-K6] die Schülerinnen und Schüler ein Stück weit zu zwingen, sich mit den Zusammenhängen und Hintergründen geschichtlicher Ereignisse zu befassen [P4/3-H I-K6] 		X		
P4/3-GHJ I	Einsatzbereitschaft:				

EULLE-K12	<ul style="list-style-type: none"> • zu enormem Zeit- und Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung und eine umfangreiche Materialerstellung [P4/3-G I-K8] 		X		
	<ul style="list-style-type: none"> • viel Eigeninitiative [P4/3-G I-K8] • freiwilliges Engagement [P4/3-G I-K8] 				
P4/3-GHJ I EULLE-K13	<p>Die Fähigkeit, die Mobilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie zu motivieren, andere Regionen zu besuchen [P4/3-J I-K6] • ihnen die Bedeutung verständlich zu machen, die Auslandserfahrungen in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern haben [P4/3-J I-K6] • ihnen Möglichkeiten und Vermittlungsstellen für Auslandsaufenthalte zu nennen [P4/3-J I-K6] • anhand der eigenen Vorbildfunktion und der Integration ausländischer Lehrkräfte in Schule (min. für mehrere Wochen) [P4/3-J I-K16] 		X		
P4/3-GHJ I EULLE-K14	<p>Die Fähigkeit, mit Fremdem umzugehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine positive Grundhaltung zur Zielsprachenkultur, zu anderen Kulturen und zu kultureller Vielfalt [P4/3-G I-K3] • die Bereitschaft, sich in Europa gegenseitig kennen zu lernen und Barrieren abzuschaffen [P4/3-G I-K3] • die Gewohnheit, das Zielsprachenland regelmäßig zu bereisen [P4/3-G I-K3] 		X		
P4/3-GHJ I EULLE-K15	<p>Konfliktkompetenz: die Bereitschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulse von außen (einschließlich von Kolleginnen und Kollegen) wahrzunehmen [P4/3-G I-K6] • zur Problemerkennung und -lösung [P4/3-G I-K6] 		X		
P4/3-GHJ I EULLE-K16	<p>Die Fähigkeit, soziale, personale und methodische Kompetenz sowie Sekundärtugenden zu vermitteln: d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Schülerinnen und Schüler zu Einfühlungsvermögen, Toleranz, Teamfähigkeit und gutem Benehmen zu erziehen [P4/3-J I-K4] • ihnen dabei zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen [P4/3-J I-K4] • die Bereitschaft, von den Schülerinnen und Schülern Leistung einzufordern und passives Verhalten nicht zu unterstützen; sie zu erziehen zu Disziplin, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer/Durchhaltevermögen und Pflichtbewusstsein, d. h. das Bewusstsein zu stärken für die eigenen Aufgaben, für die Dringlichkeit, sie zu erledigen, und für die Eigenverantwortung, sie qualitativ gut zu erledigen [P4/3-J I-K4] 			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Kompetenzklasse			
		P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> • ihnen Problemlösefähigkeiten zu vermitteln, d. h. (neben der Motivation dazu) die fachlichen Voraussetzungen dafür [P4/3-J I-K4] 				
	<ul style="list-style-type: none"> • alle Schülerinnen und Schüler auf die Nutzung moderner Medien vorzubereiten; für das informationstechnische und interkulturelle Lernen der Schülerinnen und Schüler eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [P4/3-J I-K4] 				
P4/3-GHJ I EULLE-K17	<p>Didaktische Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anhand von Sprachvermittlung auch interkulturelles Lernen, d. h. ein Verständnis für die Menschen des Zielsprachenlandes, zu fördern [P4/3-J I-K1] • Veränderungen in der Welt (in der Arbeitswelt wie auch in anderen Lebensbereichen) außerhalb der Schule in den Unterricht einzubeziehen [P4/3-J I-K1] • Unterrichtsthemen fächerübergreifend zu definieren [P4/3-H I-K1] • den Unterricht interessant zu gestalten [P4/3-J I-K1] • mit Schülerinnen und Schülern die Anwendung der Zielsprache in überraschenden Situationen zu trainieren (z. B. mittels E-Mails oder telefonisch ohne Vorbereitung der Schülerinnen der Schüler darauf, wann wer anruft) [P4/3-J I-K1] • für das inhaltliche und sprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler eine E-Mail-Partnerschaft mit einer ausländischen Schule zu nutzen [P4/3-J I-K1] • die Unterrichtssituation sehr anschaulich zu gestalten, „als würde eine Tür ins Zielsprachenland aufgestoßen“: mittels Sprachbad, Lernmaterialien und –umgebung [P4/3-G I-K12] • die Lerninhalte den Schülerinnen und Schülern gut zu erklären: z. B. Stofffülle in kleine Portionen aufzuteilen, Schülerfragen ausführlich zu beantworten, anspruchsvolle Texte kleinschrittig zu erschließen, ihre Aussagen in Grafiken zu verdeutlichen und sie in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu „übersetzen“ [P4/3-H I-K1] • Zusammenhänge verständlich zu machen: von anspruchsvollen Texten, geschichtlichen Ereignissen etc. [P4/3-H I-K1] • Gruppenarbeit einzuplanen, die gewählten Sozialformen zu variieren und gut zu arrangieren [P4/3-H I-K1] 			X	

	<ul style="list-style-type: none"> • abwechslungsreiche Arbeitsformen so einzusetzen, dass das Mitdenken gefordert ist; praktische Arbeitsformen und solche, die möglichst den ganzen Körper einbeziehen, in den Unterricht zu integrieren [P4/3-H I-K1] • Wiederholungsphasen einzuplanen [P4/3-H I-K1] 				
	<ul style="list-style-type: none"> • den Unterricht interessant, kreativ und abwechslungsreich zu gestalten [P4/3-H I-K1] • die Schülerinnen und Schüler auf die Prüfungsformen und –inhalte angemessen vorzubereiten (Beraten, Üben und Vormachen) [P4/3-H I-K1] 				
P4/3-GHJ I EULLE-K18	<p>Die Fähigkeit, Berufsorientierung durchzuführen: den Schülerinnen und Schülern</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Verständnis für die Arbeitswelt zu vermitteln: ihre Andersartigkeit im Vergleich zur behüteten Schulwelt, die erhöhten beruflichen Chancen und die erhöhte Konkurrenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie die Notwendigkeit, sich im späteren Betrieb eine Position zu erarbeiten [P4/3-J I-K3] • ein Bewusstsein zu vermitteln für die Bedeutung folgender Qualitäten für ihren späteren beruflichen Werdegang und in der Konkurrenzsituation von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern: Zuverlässigkeit, Flexibilität, Leistungswille, Können/fachliche Kompetenz, Lernbereitschaft, das eigene Wissen als einziges ‚Kapital‘ (im Berufsleben), das ständig weiterentwickelt und an die Situationen, die sich ergeben, angepasst werden muss [P4/3-J I-K3] • die Schülerinnen und Schüler (ein Stück weit) auf die Bedingungen des Berufslebens (insb. auf ihre Eigenverantwortlichkeit) vorzubereiten [P4/3-H I-K13] 			X	
P4/3-GHJ I EULLE-K19	<p>Systemkenntnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gute Kenntnisse unseres Bildungssystems, insb. der vielfältigen Bildungswege und –chancen für Haupt- und Realschülerinnen und –schüler im Anschluss an ihren ersten Schulabschluss [P4/3-J I-K12] • Kenntnis der Anforderungen (aus eigener Anschauung), welche Berufsausbildung und –praxis an die zukünftigen Auszubildenden u. a. im sprachlichen und kulturellen Bereich stellen [P4/3-J I-K12] 			X	
P4/3-GHJ I EULLE-K20	<p>Kompetenz für lernortübergreifenden Unterricht: d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • außerschulische Partner (z. B. Firmenvertreter oder <i>native speakers</i> im Fremdsprachenunterricht) in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, insb. Gäste im Rahmen von Lehreraustauschen mit Nachbarländern [P4/3-H I-K9] 			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Kompetenzklasse			
		P	A	F	S
P4/3-GHJ I EULLE-K21	Interkulturelles Wissen: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der kulturellen Besonderheiten in anderen europäischen Ländern, insb. der dortigen Umgangsformen [P4/3-J I-K13] 			X	
	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis (auf der Grundlage eines mindestens 6-monatigen Praktikums im Ausland) für die kulturell anders geprägten ungeschriebenen Regeln des Miteinanders und andere Führungsstile in ausländischen Betrieben sowie für komplexe interkulturelle Zusammenhänge [P4/3-J I-K13] • bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein und Sensibilität zu wecken für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Europa [P4/3-J I-K13] • im Hinblick auf das Zielsprachenland fundierte Kenntnisse der Kultur einschließlich Alltagsdetails [P4/3-G I-K1] • die Gewohnheit, immer die aktuellen Entwicklungen im Zielsprachenland zu verfolgen [P4/3-G I-K1] 				
P4/3-GHJ I EULLE-K22	Medienkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • weil moderne Medien für den internationalen Austausch in der Berufswelt unabdingbar sind [P4/3-J I-K15] • mittels Videokonferenzen Expertinnen und Experten (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [P4/3-J I-K15] • neue, bei den Schülerinnen und Schülern beliebte Kommunikationsmedien in den Unterricht zu integrieren (z. B. für Gruppenarbeiten Nachrichten per SMS zu senden und Hausaufgaben im <i>Web</i> bereitzustellen) [P4/3-J I-K15] • Lernmaterial selbst herzustellen [P4/3-G I-K17] • die Gewohnheit, aus dem Zielsprachenland als Lehr- und Lernmaterialien geeignete Dinge mitzubringen [P4/3-G I-K17] • vielfältige, immer neue und auch neuartige Materialien zu erstellen, viele Zusatzmaterialien (Infobroschüren etc.) mitzubringen und sie so in den Unterricht einzubeziehen, dass die Inhalte anschaulich vermittelt werden und der Unterricht interessant ist [P4/3-H I-K10] • den Lerntypen entsprechende Medien abwechslungsreich einzusetzen [P4/3-H I-K10] 			X	

P4/3-GHJ I EULLE-K23	Zielsprachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz anwendungs-/praxisbezogener Natur einschließlich des Wissens, wie die Fremdsprache in der Arbeitswelt gebraucht wird [P4/3-J I-K14] • sehr gute (insb. auch Aussprache), um einsprachigen Unterricht zu erteilen; Studium der Zielsprache (im Idealfall); Mehrsprachigkeit [P4/3-G I-K2] 			X	
P4/3-GHJ I EULLE-K24	Fremdsprachendidaktische Fähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der sprachlichen Sicherheit und Natürlichkeit zu geben (anhand ritualisierter Aufforderungssätze, identischer Spiele mit wechselndem Wortschatz, wiederkehrender Lernmaterialien, einer Fülle von situationsadäquaten Lehr- und Lernmaterialien etc.) [P4/3-G I-K5] 			X	
P4/3-GHJ I EULLE-K25	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • das, was sie vermittelt, so tief verstehen, dass die Lehrkraft Schülerrückfragen spontan beantworten kann [P4/3-H I-K8] • sehr viel Wissen über Europa [P4/3-H I-K8] • über aktuelle Informationen und Beispiele (auch aus dem aktuellen Tagesgeschehen) zu verfügen, um sie zur Unterrichtsgestaltung zu verwenden und diese zur Unterrichtsgestaltung einzusetzen [P4/3-H I-K8] • fachlich [P4/3-J I-K11] • naturwissenschaftliche (Theorie-) Kenntnisse [P4/3-J I-K11] 			X	
P4/3-GHJ I EULLE-K26	Evaluationskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • mit den Schülerinnen und Schülern in ein Gespräch über den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu treten, die konstruktive Kritik der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu berücksichtigen [P4/3-H I-K7] 			X	
P4/3-GHJ I EULLE-K27	Die Fähigkeit, Bezüge in und zu Europa zu vermitteln, d. h. <ul style="list-style-type: none"> • kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schildern, zu erklären und wertschätzend zu vermitteln [P4/3-G I-K4] • Schülerinnen und Schüler zu fördern, offen zu werden für die andere Kultur, sie kennen und mögen zu lernen [P4/3-G I-K4] 			X	

Kompetenz- nummer	Kompetenz	Kompetenzklasse			
		P	A	F	S
	<ul style="list-style-type: none"> • bei der Themenwahl die Bereitschaft bzw. Offenheit (wie auch die Fähigkeit), die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu beachten und sie immer wieder selbst Themen wählen zu lassen [P4/3-H I-K2] • das Unterrichtsthema so aufzufassen und zu gestalten und solche Arbeitsformen zu integrieren, dass die Schülerin bzw. der Schüler das Gefühl hat, „mitten drin statt nur dabei“ zu sein [P4/3-H I-K2] 				
	<ul style="list-style-type: none"> • in den Unterricht eigene Erfahrungen und einen persönlichen Bezug einzubringen (z. B. durch Reiseerfahrungen oder authentische Gegenstände) [P4/3-H I-K2] • Europa so zu erklären, dass es jede Schülerin und jeder Schüler versteht [P4/3-H I-K2] 				
P4/3-GHJ I EULLE-K28	Teamfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • allgemein [P4/3-J I-K17] • Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen [P4/3-G I-K7] 				X
P4/3-GHJ I EULLE-K29	Kooperationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Expertinnen und Experten (z. B. Lehrkräfte) aus anderen europäischen Ländern in den Unterricht einzubeziehen [P4/3-J I-K20] 				X
P4/3-GHJ I EULLE-K30	vielfältige Kontakte: <ul style="list-style-type: none"> • zur Arbeitswelt und zu anderen Bereichen außerhalb der Schule [P4/3-J I-K18] 				X
P4/3-GHJ I EULLE-K31	Durchsetzungsvermögen: <ul style="list-style-type: none"> • gegenüber den Schülerinnen und Schülern [P4/3-J I-K10] 				X
P4/3-GHJ I EULLE-K32	Fähigkeit zu einer guten Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern: <ul style="list-style-type: none"> • einen persönlichen, partnerschaftlichen Kontakt zu ihnen aufbauen – in einer Mischung aus Strenge und Lockerheit [P4/3-H I-K4] • im Hinblick auf die Vermittlungsprozesse [P4/3-H I-K4] 				X
P4/3-GHJ I EULLE-K33	Zuverlässigkeit [P4/3-J I-K9]				X
Summen	Summe der Kompetenzen: insg. 33	7	8	12	6

	Anteil der Kompetenzen (gerundet; insg. 100%)	21,2%	24,2%	36,4%	18,2%
--	---	-------	-------	-------	-------

Abb.: Kompetenzklassen in Datensatz P4/3-GHJ I EULLE

8 Zur Bewerberin im Promotionsverfahren

8.1 Darstellung des Lebenslaufs

Name: Sabine Schauwienold-Rieger
Anschrift: Karlsbader Straße 11
75210 Kelttern-Dietenhausen
Tel: 07236 / 2851
E-Mail: Schauwienold-Rieger@online.de

Geburtsdatum: 28.05.1965
Geburtsort: Weinheim
Familienstand: verheiratet, eine Tochter
Religion: evangelisch
Staatsangehörigkeit: deutsch

Schule:

1971 – 1984 Grundschole, dann Gymnasium in Weinheim,
Viernheim
1984 Allg. Hochschulreife (Note: 1,9)
1984 – 1985 Au-pair (und Sprachkurse) in *Yverdon/Suisse*
1985 – 1986 Kurzbibelschule in Obernhof a. d. Lahn

Studium: vgl. Punkt 8.2: Wissenschaftlicher Werdegang

Fortbildungen:

seit 1995 regelmäßige Teilnahme an Veranstaltungen
(etwa 3 pro Jahr)
1995 – 2002 berufsbegleitende Ausbildung Transaktionsanalyse
10.10.2001 Transaktionsanalytische Praxiskompetenz (DGTA)

Schuldienst:

1989 – 1990 Fremdsprachenassistentin, *Grenoble/France*
1994 – 1995 Lehramtsanwärterin: Realschule Neckargemünd,
Staatl. Seminar für die schulpraktische Ausbildung
(Realschule) Karlsruhe

26.07.1995	Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Note: 1,2)
1995 – 1996	Klassenlehrerin der Vorbereitungsklasse, Grund- und Hauptschule Neuenbürg a. d. Enz
1996 – 1998	Realschullehrerin, Wilhelm-Ganzhorn-Realschule Straubenhardt
17.04.1998	Verbeamtung auf Lebenszeit (Note: 1,0)
2006 – 2009	Realschullehrerin an der Geschwister-Scholl-Realschule im Bildungszentrum Pfinztal
seit 2009	Realschulkonrektorin an der Willy-Brandt-Realschule im Bildungszentrum Königsbach

Lehrerfortbildnerische und Schulverwaltungstätigkeit:

seit 1996	Veranstaltungen (etwa 2 pro Jahr), Initiierung und Leitung des ‚Europacampus Karlsruhe‘ (Kooperation von Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen und Gymnasien zur Gesamtsprachenkonzeption; 2002-2006); Beraterin des Klett-Verlags (Fachbereich Englisch; 2000-2007)
1997 – 1998	Pädagog. Beraterin, Staatl. Schulamt Pforzheim: Realschulen (Englisch/Französisch)
1998 – 2000	Referentin für Realschulen, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
2000 – 2006	Abordnung an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe (vgl. Punkt 8.2: Wiss. Werdegang)

8.2 Darstellung des wissenschaftlichen Werdegangs

Studium:

1986 – 1989	Magisterstudiengang Anglistik/Romanistik, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
1990 – 1993	Studiengang Realschullehramt (Englisch, Französisch, Politikwissenschaft), Pädagogische Hochschule Heidelberg sowie <i>I.U.F.M. Châlons sur Marne/France</i> und <i>Charlotte Mason College Ambleside/Great Britain</i>
08.07.1993	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Note: 1,6)
2000 – 2001	Promotionsaufbaustudiengang, Pädagogische Hochschule Karlsruhe
26.09.2001	Prüfung zum Abschluss des Promotionsaufbaustudiums (Note: 1,0)
seit 2001	Doktorandin im Fach Erziehungswissenschaft, Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Hochschultätigkeit:

seit 1998	Veröffentlichungen und Vorträge: Projektarbeit, TOP WVR, Studiengänge Europalehramt, BLL, baden-württemb. Gesamtsprachenkonzeption
2000 – 2006	Abordnung (ganze Stelle) an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe als Koordinatorin und Dozentin der Studiengänge Europalehramt
2001 – 2005	Mitarbeiterin im Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprachen in der Grundschule‘ an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen: Gesamtsprachenkonzeption/Schnittstelle Klasse 5

Keltern, den 10. September 2010